



FORSIDE TIL BACHELOROPGAVEN

Den 1. oktober 2013 -/jrhe

Emne (Vær opmærksom på at det er denne tekst der skrives på dit eksamensbevis):

Grænseoverskridende projekter - en mulighed for at åbne eleverne
for et nyt tysklandsbillede

XOpgaven må indgå i læreruddannelsens opgavebank

Antal anslag: 83.487

Navn på linjefagsvejleder: Karen Margrethe Aarøe

Navn på pædagogisk/psykologisk vejleder: Anders Bech Thøgersen

Navn og studienummer: Dorthe Andresen – lh 206 102

Aflevering af opgave i 3 eksemplarer med denne forside forrest senest den 25. april 2014 kl. 12.00 på Studiekontoret.



Vejleder
Karen Margrethe Aarøe & Anders Bech Thøgersen



SPROG ER NØGLEN TIL VERDEN

INDHOLDSFORTEGNELSE

1. Indledning	5
Problemformulering	7
2. Formål med undersøgelsen.....	7
3. Undersøgelsesmetode	7
4. Teoriafsnit.....	8
4.1. Interkulturelle kompetence	8
4.1.1. Fra interkulturel kompetence til interkulturel kommunikativ kompetence	9
4.1.2. Kobling mellem interkulturel kompetence og Fælles Mål.....	10
4.1.3. Nabosprogsdidaktik – en interkulturel dimension.....	10
4.1.4. Delkonklusion: Et interkulturelt kompetent menneske – ”at træde udenfor”	12
4.2. Knud Illeris – Læring: en samspilsprocess mellem individ og verden.....	12
4.2.1. Forskellige læringstyper	13
4.2.2. Delkonklusion.....	13
4.3. Wolfgang Klafkis syn på dannelse	14
4.3.1. Klafkis epoketyperiske nøgleproblemer	14
4.3.2. Den kategoriale dannelsesteori.....	15
4.3.3. Delkonklusion.....	16
5. Opgavens empiri.....	16
5.1. Undersøgelsesmetoden.....	17
5.2. Spørgeskemaundersøgelse.....	17
5.3. Struktureret interview	20
6. Analyse	21
6.1. Fra tyskerhad til et trendy Tyskland – Et overordnet tysklandsbillede.....	21
6.1.1. Sammenhæng mellem Tyskundervisning, det tyske sprog & den tyske kultur	22
6.2. Mine indsamlede empiriske data: Tyskundervisning, det tyske sprog og kultur	23
6.2.1 Anskuelsen af tyskundervisningen.....	23
6.2.2. Delkonklusion.....	25
6.2.3. Betydning af det tyske sprog: „Tyskland er jo vores nabo“	25
6.2.4. Delkonklusion.....	26
6.2.5. Den tyske kultur – fra Hinterseer til Hitler	27



6.2.6. Delkonklusion.....	28
6.3. Elevernes nuværende tysklandsbillede – med Illeris læringsbriller på	29
6.3.1 Illeris læringstypologier – almen behov for en transformation	30
6.3.2. Interkulturel kompetence – udvikling af funktionalitet, sensitivitet og socialitet	30
6.4. Fremmer grænseoverskridende samarbejde den almene dannelse? – med Klafkis dannelsesbriller på	31
6.4.1. Tandemlæring og interkulturel kompetence – vigtige komponenter i Klafkis dannelse	32
6.5. Delkonklusion: Relevansen af interkulturel kompetence	33
7. Resultater	33
7.1. Spørgeskema.....	33
7.2. Interview	34
8. Diskussion og metodekritik	35
8.1. Kritik af rammebetingelser og spørgeskemaet	35
8.2. Kritik af interviewet	36
8.3. Overordnet kritik af min undersøgelse.....	37
9. Konklusion	37
10. Afsluttende tanker.....	38
11. Bibliografi	39
12. Bilag.....	41
12.1. Interview med Nanna	41
12.2. Spørgeskema til 7., 8., 9. klasse – Tyskundervisning, tysk sprog & kultur	44
12.3. Undersøgelse Regionskontor Sønderjylland-Schleswig side 1, 4 og 14	47



1. INDLEDNING

„Jeg har ikke kunnet tysk, jeg gad ikke at deltage i tysk, synes det var svært og jeg kunne ikke forstå, hvad jeg skal med det og hvorfor! Selvom vi er så tæt på hinanden, så er der nogen kulturforskel. (...) Vi forbinder lidt tyskerne med sådan noget Hansi Hinterseer agtigt.”(Nanna, 2014)

Dette udsagn stammer fra mit interview med Nanna, en 15-årig elev fra Lyshøjskolen i Kolding. Hendes opfattelse er formodentlig stedfortrædende for mange teenagere, der netop kan identificere sig med det omtalte billede – et billede jeg finder iøjnefaldende, tankevækkende og kan genkende fra mine egne erfaringer.

Nanna og mange andre teenager er en del af det nuværende senmoderne samfund – et samfund, der er præget af nøgleordene globalisering og internationalisering. Danmark er i stigende grad præget af flerkulturalitet; det vil sige, at mange forskellige kulturer, værdier og normer tilsammen skal tilpasse sig hinanden på en eller en anden måde. Udfordringen ved det pågældende består i, at den nutidige ungdomskultur bør være i stand til at forholde sig til de eksisterende vilkår: De skal „kunne forstå og handle i det samfund, de indgår i hvilket indbefatter at indgå aktivt i interkulturelle sammenhænge.“ (Jensen, Mark, & Salskov-Iversen, 2010) For at “indgå i interkulturelle sammenhænge“ skal ethvert individ for det første have en personlig *drivkraft*¹ og være villig til og nysgerrig over for at åbne sig for andre menneskers kulturer. Med andre ord er dette forudsætningen for at være et interkulturelt kompetent mennesket, som er i stand til at forstå en anden “levevis og forestillingsverden“. (Ordbog, Den Danske, 2014)

Globalisering medfører, at der ikke blot tænkes nationalt, men i en transnational ramme. Det betyder for eleverne i en folkeskole på den ene side, at de har utallige muligheder i forhold til deres fremtid, men at der på den anden side ofte opstår pres og konkurrencedygtighed. Det stiller store krav til de unge: viden betragtes som råstof og bygger dermed fundamentet for almen dannelse samt at være i stand til at deltage i et demokratisk samfund. Den almene problematik er dog ifølge ungdomsforskeren Thomas Ziehe en opstående *individualisering*, hvor på grund af al den konkurrence i verden enhver kæmper for sig selv, og hvor der forsømmes at tage hensyn til fælles værdier eller solidaritet. „Samtidig er der en klar erkendelse af, at Danmarks fremtidige muligheder

¹ Jeg henter begrebet fra Knud Illeris: „Der tale om motivation, følelser og vilje, og styrken og karakteren af drivkraften er medbestemmende for karakteren og holdbarheden af læringsproduktet.“ (Illeris, Transformativ læring & identitet, 2013.)



for vækst og velfærd er afhængige af, at vi i Danmark har gode interkulturelle og sproglige kompetencer.“ (Due, 2012)

Her kommer Nannas udsagn i spil, som ikke blot fremviser tendensen til individualisering: Citatet viser tydeligt, at solidaritet og interesse for andre kulturer skal genopbygges og bearbejdes.

Ved hjælp af sprog kan de unge „få indblik i andre kulturer og dermed nøglen til at kunne agere i verden og opnå indflydelse.“ (Due, 2012) Ifølge Bodil Due er “sprog nøglen til verden.“

Netop derfor hænger disse to aspekter – sprog og kultur – ikke blot sammen, men udgør hinanden og er så essentielle for både vor dannelse og forståelse for andres levevis. Med andre ord kan man konstatere, at sprog ikke blot er nøglen til verden – uden sprog er der ingen globalisering!

Den samme pointe finder man også i netværket under navnet “Ja til sprog“: „Sprogkompetencer skal vedligeholdes og udvikles ligesom at interessen for sprog skal sprudle blandt børn og unge.“ (Jarløv, 2009)

Om eleverne fra det dansk-tyske grænseområde – ligesom Nanna– føler en forbundethed til hinandens sprog og kultur, er noget jeg gerne vil se nærmere på. Da jeg kom til Danmark var min antagelse, at eleverne netop på grund af den geografiske nærhed kunne se relevansen for at lære det tyske sprog. Efter erfaringerne fra min praktik var jeg nødt til at spørge mig selv: Hvorfor kan mange danske unge ikke lide tysk? Hvorfor har mange af dem et “oldnordisk“ billede af Tyskland? Hvorfor benævner de Hansi Hinterseer – en østriger – for en ”populær tysker”? Og hvordan hænger det hele egentlig sammen med tyskundervisningen?

Af den grund deltog jeg i oktober 2013 i konferencen “Grænser for sprog?“, som „sætter fokus på grænseregionens sproglige mangfoldighed og flerkulturelhed.“ (Ja til sprog, 2013) Foruden den nye folkeskolereform blev de ovennævnte dilemmaer debatteret og diskuteret, hvor det følgende kerneproblem kom frem igen: ”I over 100 år har Tysklands image i Danmark været præget af at være overvejende negativt.” (Burup, 2011, s.4)

I anledning af konferencen overvejede jeg, hvorvidt denne negative, historiske udvikling spiller en rolle for den nuværende unge generation og hvordan nye tilgange til det moderne tyske sprog og tysk kultur kan vises. Jeg kom til at tænke på, hvordan tysklærere kan skabe en tyskundervisning, som kan benytte sig af den nærliggende geografiske beliggenhed, samt at den kan give eleverne „færdigheder, der forbereder dem til videre uddannelse og giver dem lyst til at lære mere.“ (Undervisningsministeriet, Fælles Mål, 2009, s. 3)

Derfor lyder min problemformulering således:



PROBLEMFORMULERING

Hvordan betragtes det tyske sprog og kultur i det danske grænseområde, og hvordan kan tysklæreren gennem grænseoverskridende projekter medvirke til at åbne elevernes interesse for at bringe dem tættere på den tyske kultur?

2. FORMÅL MED UNDERSØGELSEN

Formålet med min undersøgelse er både at belyse, hvad eleverne på en folkeskole i Sønderjylland har for et billede af deres store nabo Tyskland, og i hvilken grad sproget og kultur spiller en rolle for de unge. Hensigten med denne opgave er at belyse elevernes generelle indstilling over for Tyskland og at tydeliggøre, hvorvidt tyskundervisningen gennem grænseoverskridende projekter kan skabe nysgerrighed til at åbne de unge for den tyske kultur.

Derfor retter min opgave sig specielt mod dem, som underviser eller kommer til at undervise i faget tysk og på den måde står over for den samme udfordring: at få teenagere til at lære et sprog, som ikke blot har ryet for at være kedeligt og svært, men også er behæftet med gamle fordomme.

3. UNDERSØGELSESMETODE

Forståelsen af, at et interkulturelt kompetent menneske danner grundlaget for min opgave, beskrives derfor i første afsnit af teoridelen. Ligeledes fokuserer jeg på grænseoverskridende samarbejde i bredere omfang, herefter præsenterer jeg Nabosprogsdidaktik som en del af den interkulturelle dimension. Begrebet *interkulturel kompetence* trækker sig som en rød tråd gennem min opgave og har derfor afgørende betydning for mit valg af teoretisk stof. For det første går jeg detaljeret ind på Knud Illeris opfattelse af læring, hvorved jeg belyser hans læringstrekant og hans ide om læringstypologi. I forhold til min opgave er trekanten af stor betydning, da den illustrerer visse processer under læring, som ligeledes kan overføres til fremmedsprogundervisningen.

For det andet illustrerer jeg den kritiske videnskabsteori, idet jeg gør rede for Wolfgang Klafkis kategoriale dannelsesteori. Jeg belyser kort hans syn på dannelse, da hans *epoketypiske nøgleproblemer* giver en vinkel på de samfundsmæssige, aktuelle faktorer. Til sidst undersøger jeg Klafkis *kategoriale dannelsesteori*, som har stor betydning for forståelsen af et interkulturelt kompetent menneske. Derudover anvendes Klafki på baggrund af hans opfattelse af, at se dannelse som et samspil mellem individ og sin verden – ligesom hans kollega Illeris. Jeg har valgt disse to



teoretikere da de begge mener, at menneske og samfund synliggør en helhedskarakter dvs. et samspil mellem individ og verden, som ligger bagved den interkulturelle kompetence.

Herefter præsenteres mine empiriske indsamlede data, som danner grundlaget for min undersøgelse og fremviser opgavens videnskabelige karakter. Efterfølgende uddyber jeg mit spørgeskema og interview, hvor rammebetingelser og indholdet bliver fremstillet. Hernæst vil jeg analysere baggrunden for min undersøgelse: det såkaldte Tysklandsbillede², som afspejler imaget af den tyske kultur i Danmark og bliver derfor belyst i begyndelsen. Dernæst fremviser jeg detaljeret opgavens empiri og sammenholder den med andre undersøgelser for at styrke mine resultater. Ved hjælp af Knud Illeris forståelse af læring vil jeg tolke elevernes Tysklandsbillede, som udgør den første del af min problemformulering. Den anden del belyser jeg ud fra Klafkis synsvinkel, hvor jeg endelig undersøger, i hvilken grad grænseoverskridende samarbejde, herunder tandemlæring, fremmer både elevernes almene dannelse og deres interkulturelle kompetencer. Efter dette demonstrerer jeg kort resultaterne fra min undersøgelse for at formulere præcist mine erkendelser. Inden jeg konkluderer hele opgaven, følger min diskussion og metodekritik, hvor jeg forholder mig kritisk til min undersøgelse. Som afslutning på opgaven finder jeg svar på min problemformulering og samler op, hvilket billede eleverne har af Tyskland, og hvorvidt interkulturel kompetence er betydningsfuld. Til slut beskriver jeg mine sidste tanker i form af en perspektivering, hvor jeg tager hensyn til mine didaktiske og teoretiske nygjorte erfaringer.

4. TEORIAFSNIT

DET TEORETISKE FUNDAMENT i min opgave består af tre forskellige hovedparter:

1. Interkulturel kompetence (herunder Nabosprogsdidaktik)
2. Knud Illeris læringsteori
3. Wolfgang Klafkis syn på dannelse.

4.1. INTERKULTURELLE KOMPETENCE

Eftersom min opgave omhandler spørgsmålet, om hvordan det er muligt, at åbne eleverne og bringe dem tættere på den tyske kultur, er det uundgåeligt at beskrive begrebet *interkulturel kompetence*. Herved refererer jeg til både Karen Risager og Michael Byram (yderligere Risager og Byram).

² Jeg ser begrebet "Tysklandsbillede" som proprium, derfor skrives dette med stort begyndelsesbogstav.



Risager er lektor ved Institut for Sprog og Kultur på Roskilde Universitetscenter, og beskæftiger sig specifikt med den kulturelle dimension i sprogundervisning.

Hun forklarer: "Et interkulturelt kompetent menneske er simpelthen et menneske der er i stand til at leve som verdensborger i denne flerkulturelle og globaliserede verden!" (Risager, Lærerens interkulturelle kompetence, 2000) Ifølge hende kendetegnes interkulturel kompetence ved at have en bred viden om verden, og at denne viden ikke blot begrænser sig til sproglige kompetencer.

Den engelske professor Michael Byram tager udgangspunkt i Europarådets *Common European Framework* i sin definition af interkulturel kompetence og udvikler begrebet til interkulturel kompetence, som omfatter fem elementer: (jf. Byram, 2000)

1. **Holdninger** som nysgerrighed, åbenhed og parathed til at forkaste forkerte forestillinger.
2. **Viden** om sociale grupper og de generelle processer, der kendetegner interaktionen.
3. **Færdigheder i at fortolke og relatere** begivenheder fra en anden eller ens egen kultur
4. **Færdigheder i selvstændig undersøgelse og interaktion** med henblik på kultur og kommunikation.
5. **Kritisk kulturel bevidsthed / politisk dannelse:** at vurdere samfundsmæssige forhold og praksisformer fra ens egen kultur og andre kulturer.

Risager gør opmærksom på, at det tidligere begreb *interkulturel kompetence* fremover mere præcist kaldes *interkulturel kommunikativ kompetence*, som skal kort beskrives i det følgende.

4.1.1. FRA INTERKULTUREL KOMPETENCE TIL INTERKULTUREL KOMMUNIKATIV KOMPETENCE

I 1997 har Byram fremsat begrebet *interkulturel kommunikativ kompetence*, som indebærer de følgende samlede delkompetencer:

1. **Lingvistisk kompetence** (sprogstruktur)
2. **Sociolingvistisk kompetence** (semantik og pragmatik)
3. **Diskurs kompetence** (oversættelse og tolkning)
4. **Interkulturel kompetence** (viden om sprog og kultur). (jf. Gregersen Søndergaard, 2009, S. 61)

Alle disse kompetencer inddrager både det sproglige og kulturelle aspekt samt færdighederne for at lære et sprog. Seks år senere kritiserede Risager Byram for, at han tænker kompetencerne mere i en *national ramme*, hvorimod Risager sætter fokus på en *transnational ramme*. (ibid.) Hun modificerer modellen med kompetencer, der fokuserer på det globale sprog og indfører begrebet "den



interkulturelle sprogbruger som verdensborger”. (ibid. S. 72) Risager lægger således meget vægt på det transnationale, fordi det forudsætter en større evne til refleksion, når eleverne får endnu mere viden om kulturens forskellige lag.

Ifølge Byram er tilegnelsen af interkulturelle kompetencer et *delmål*, for den enkelte elev i klassen, hvorimod det endelige mål er udviklingen af interkulturel kommunikation. Interkulturel kommunikation er ”evne til sproglig og kulturel interaktion med andre både i skolens tætte relationer men også med det globale perspektiv for øje.” (Risager, Læreren interkulturelle kompetence, 2000)

Byrams og Risagers forståelse af *interkulturel (kommunikativ) kompetence* kommer ligeledes til udtryk i Fælles Mål for tyskundervisningen, som bliver fremført efterfølgende.

4.1.2. KOBLING MELLEM INTERKULTUREL KOMPETENCE OG FÆLLES MÅL

Undervisningsministeriet har fastlagt, at tyskundervisningen skal inkludere følgende fire centrale kundskaber og færdigheder: (jf. Undervisningsministeriet, 2009, S. 11)

1. **Kommunikative færdigheder** betegner, hvad eleverne er i stand til at foretage sig på tysk (lytte og forstå, læse og forstå, samtale, redegøre og skrive)
2. **Sprog og sprogbrug** betegner på, hvilket sprogligt niveau eleverne kan anvende kommunikative færdigheder (udtale, intonation, struktur, strategier, sprogbrug)
3. **Sprogtilegnelse** betegner bevidstheden om hvordan han eller hun lærer og tilegner sig sproget.
4. **Kultur- og samfundsforhold** reflekterer fagets kulturformidlende indhold (musik, tekster, oplevelser)

Tyskundervisningens formål består i at give eleverne ovennævnte færdigheder, som skal udvikles og fremmes. Dermed skal den ”bidrage til, at eleverne beskæftige(r) sig med tysk sprog og kulturer til fremme af deres videre udvikling” og videre, ”undervisningen skal give eleverne grundlæggende viden om kultur- og samfundsforhold (...) og derved styrke deres internationale og interkulturelle forståelse.” (ibid.: S. 3) Således er både den sproglige og den kulturelle dimension forankret i Fælles Mål for tyskundervisning. For at give et indblik i en fremmedsprogsundervisning, der især er præget af den interkulturelle dimension, vil jeg i det påfølgende komme ind på Nabosprogsdidaktik.

4.1.3. NABOSPROGSDIDAKTIK – EN INTERKULTUREL DIMENSION

Nabosprogsdidaktik, som det kaldes ”ved grænserne til lande med andre sprog end tysk” (Jacob,



2014) fokuserer på læring og undervisning af et fremmedsprog, der tales i umiddelbar geografisk nærhed. Nabosprogsdidaktik er stadigvæk ikke specifikt udviklet eller forankret i læreuddannelsen, selvom det ”dansk-tyske samarbejde (...) er en vigtig brik til støtte og udvikling.” (ibid.)

Udgangspunkt og grundlag for denne form for didaktik danner både den Europæiske Unions sprogpolitik, der peger på flersproglighed, og almindelig fremmedsprogsdidaktik. Ved nabosprogsdidaktik lægges der især vægt på såvel inddragelsen og målrettet udnyttelse af kontakter over grænsen til fremme af skolerelevant indlæring og grænseoverskridende kontakter (jf. ibid). For at realisere det ovennævnte, skal skolernes undervisning tage udgangspunkt i tandemlæring, altså mødesituationen mellem sproglærende, eller kooperative arbejdsformer. Tandemlæring har tre vigtige komponenter (ibid.)

1. **Autenticitet** af sproglige situationer (*sprogindlæring i den virkelige verden*)
2. **Kooperation** med partnere (*sprogindlæring i samarbejde*)
3. **Elevernes autonomi** (*selvstændig sprogindlæring*).

Med hjælp af autentisk kommunikation og selvstyret fremmedsproglæring kan udvikles en sproglig handlekompetence, hvor der opstår en refleksion over sproget samt indhold. På den måde inddrages samtidig historiske og kulturelle forhold, som skal forstås og udbygges til en ”gensidig agtelse og tolerance”. (ibid.) Mål og indhold af Nabosprogsdidaktik er således grænseoverskridende samarbejde, hvor der lægges vægt på både kulturforståelse og sprogtilegnelse. Denne Kooperation over grænserne kommer til udtryk i forskellige facetter; blandt andet som tandemlæring, dansk-tyske skoleprojekter, hvor f.eks. et GPS-spil hjælper elever til at kommunikere med hinanden. Et andet eksempel, er sprogforskeren ”Professor Dr. ABC”, der lærer børn sproget gennem leg. Disse og flere sprogprojekter er af ”særlig betydning for at grænseoverskridende regioner kan vokse sammen” (ibid.)

Ud fra den videnskabsteoretiske synsvinkel kan denne form for didaktik og metodik føres tilbage til John Deweys *erfaringsfilosofi*. Dewey er ekspert på området projektarbejde (de ovennævnte sprogprojekter kan ligeledes betragtes som en form for projekt) og pointerer, at eleverne gennem projekter skal ”erleben” (opdage) eller ”erfahren” (erfare). (Hoffmann & Schart, 2008, p. 30) En uddybning af Deweys filosofi ville sprænge rammen i min opgave, men kort fortalt omhandler den undersøgelsesprægede og problemorienterede arbejdsformer.

4.1.4. DELKONKLUSION: ET INTERKULTURELT KOMPETENT MENNESKE – ”AT TRÆDE UDENFOR”

For at afslutte den første del af teorien, kan der fastholdes følgende: Et interkulturelt kompetent menneske har evnen til at se relationer mellem kulturer og er i stand til at reflektere – ”både inden for samme samfund og imellem forskellige samfund”. (Risager, Lærerens interkulturelle kompetence, 2000) Personen har en kritisk eller analytisk forståelse og er bevidst om sit eget syn på kultur. Derudover er evnen til at ”træde udenfor” af stor betydning og danner grundlaget for en vis grad af perspektivskift. Af den grund kunne nabosprogsdidaktik være et helt nyt tiltag for at give eleverne mere viden om andres personlige og kulturelle baggrund.

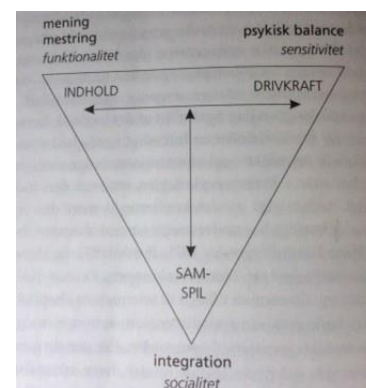
4.2. KNUD ILLERIS – LÆRING: EN SAMSPILSPROCESS MELLEM INDIVID OG VERDEN

KNUD ILLERIS (født 1939) er ekspert på området læring, motivation og projektarbejde. Han er professor i Livslang Læring ved Learning Lab Denmark og arbejder for Institut for Uddannelse og Pædagogik i København.

Efter hans forståelse betragtes læring som en helhed, der inddrager såvel de sociale som samfundsmæssige vilkår. Derved peger han på, ”at enhver læring omfatter (...) en samspilsproces mellem det lærende individ og omverdenen”, og ”en indre tilegnelsesproces, hvorved den lærende optager disse impulser.” (Illeris, Orgainsering af læreprocesser, 2008, p. 130) Pilene i figuren³ gør tydeligt, at disse to processer forløber parallelt eller samtidig og ”fungere som en integreret helhed.” (Ritchie, 2007) Tilegnelsesprocessen involverer både *indhold* og *drivkraft*, hvorved *samspilsprocessen* består af samspil. Illeris beskriver, at al læring består af disse tre *dimensioner*: en indholds-, drivkraft, og samspilsdimension.

1. **Indholdsdimension** defineres som tilegnelse af *viden, færdigheder, forståelse, opfattelses- og handlingsmønstre*. Her udbygges evnen ”til at fungere hensigtsmæssigt i forhold til vores omverden, også kaldet *funktionalitet*.” (Illeris, Orgainsering af læreprocesser, 2008, p. 131)

2. **Drivkraft-dimension** karakteriserer *motivation, følelser og vilje*. Her udbygges *sensivitet*.



³ Figuren stammer fra Illeris, K. (2006). *Læring*. København: Roskilde Universitetsforlag. S.42



3. **Samspilsdimension** omfatter *kommunikation, samarbejde og fællesskab*, hvor der udvikles *socialitet* gennem integration.

Illeris fortolker *funktionalitet, sensitivitet og socialitet* som *kompetencer* ”dvs. alt det vi ved, kan, magter og føler, og hvorigennem vi kan forholde os til de forskellige situationer og sammenhænge.” (ibid). Ifølge ham skal alle dimensioner tages med i betragtning for at få et komplet billede af læringen.

4.2.1. FORSKELLIGE LÆRINGSTYPER

Det er ifølge Illeris af stor betydning, at være opmærksom på de forskellige læringstyper, som han benævner som *kumulativ, assimilativ, akkomodativ og transformativ læring*. Jeg har valgt at inddrage Illeris typologier ganske kort, da de har stor relevans for de forskellige trin under sproglæring.

1. Under *Kumulation eller kumulativ læring* forstås ”læring, der grundlægger et nyt tema eller mønstre.” Dvs. at det lærte ikke knytter an til noget andet, og kan derfor også kaldes for ”mekanisk læring”.
2. *Assimilation eller assimilativ læring* stammer oprindeligt fra konstruktivisten Piaget. Her er det tale om mnemoteknikker, dvs. der opbygges en relation til det allerede lærte. Illeris kalder det for ”tilføjende læring”.
3. ”En mere avanceret læringstype” (ibid s.132) er ifølge Illeris *akkomodation*, som han ligeledes henter fra Piaget. *Akkomodativ læring* kendetegnes ved evnen til at nedbryde eller omstrukturere skemaer eller mønstre. Således er der tale om ”overskridende læring” som især er betydende for deltagelsen i samfundet.
4. Den sidste form for læring er *transformation*. *Transformativ læring* beskrives som ”en ændring i selvets organisation”(Illeris, Læring, 2006, p. 58) ved at gennemgå en krise og derigennem ”nå frem til en sammenhængende omstrukturering.”(Illeris, Orgainsering af læreprocesser, 2008, p. 133)

Illeris understreger aktualiteten og relevansen af transformativ læring i uddannelsessammenhænge ”på grund af den voldsomt stigende forandringstakt i samfundsudviklingen.” (Ritchie, 2007)

4.2.2. DELKONKLUSION

Illeris læringstrekant og læringstypologier viser, at viden, motivation, følelser og samfundsmæssige faktorer indgår i læreprocessen. Netop derfor er det af stor relevans, at tilbyde eleverne en



tyskundervisning, der i høj grad er præget af forskellige kultur- og sprogopfattelser. På den måde skal læring ses som en helhed, hvor kultur og samfund spiller en enorm centrale rolle. Her kommer hans kollega Wolfgang Klafki i spil, som ser elevernes alsidige dannelse som læringsgrundlag.

4.3. WOLFGANG KLAFKIS SYN PÅ DANNEELSE

Wolfgang Klafki (født 1927) er en tysk pædagog og didaktiker. Han har fået stor indflydelse på området dannelsestænkning og tilhører den kritisk-konstruktive teori i forbindelse med f.eks. undervisningens organisation.

Ifølge Klafki er lærerens opgave, at tilbyde eleverne stoffet, som har en ”begrundet alsidighed, der ikke er påklistret”. (Ting Graf & Skovmand, 2004, p. 38) Han påpeger, at den statslige skole må opdrage til demokrati og på den måde tage udgangspunkt i ”det almenes medium”. I forlængelse af det har Klafki udviklet de såkaldte epoketypiske nøgleproblemer, som omfatter kulturelle, samfundsmæssige, politiske og individuelle dilemmaer, som jeg kommer ind på nu.

4.3.1. KLAFKIS EPOKETYPISKE NØGLEPROBLEMER

De epoketypiske nøgleproblemer giver ifølge Klafki svaret på ”tidens vigtigste uddannelsesmål, undervisningstemaer og danneskriterier” (netkilde: Hvid, 2000) i det nuværende samfund.

I det følgende understreger jeg blot problemerne, som er relevante i forhold til denne opgave. Herunder er der tale om blandt andet ”problemet med nationalitetsprincippet (...) spørgsmålet om nationalitet og internationalitet henholdsvis om kultursærpræg og interkulturalitet”, eller ”det stadigvæk uløste problem med den samfundsproducerede ulighed”. Herunder nævner Klafki f.eks. manglende ligestilling mellem udlændinge og landets oprindelige befolkning. (Ting Graf & Skovmand, 2004, p. 39) I forlængelse af den såkaldte værdipluralisme – altså den forståelse af forskellige værdier er lige gyldige, men ikke nødvendigvis forenelige⁴ (netkilde: Ordbog, 2014) – stiller Klafki spørgsmålstejn ved blandt andet ”individuel identitetsdannelse” eller ”etiske og religiøse orienteringsproblemer”. (Ting Graf & Skovmand, 2004)

Disse nøgleproblemer fremviser kerneelementer og kulturelle dilemmaer, der udgøre en del af skolens indhold, og påviser endnu en gang Klafkis ide om den almene dannelse.

⁴ værdipluralisme, den opfattelse, at der findes en række værdier, som anses for at være af lige gyldighed, men som samtidig er indbyrdes uforenelige; dette indebærer, at idéen om et harmonisk idealsamfund uden konflikter er inkonsistent. Et ofte citeret eksempel på uforenelige værdier er frihed og lighed.



Med hensyn til ovennævnte problemer overvejer Klafki, at de store ”samfunds- og fremtidsproblemer muliggør forskellige svar og derved også forskellige handlemuligheder”. Dette ved at den lærende tilegner sig medansvar, selvstændighed, beredvillighed samt evne til kritik, herunder selvkritik, argumentation, empati og endeligt evnen til at danne sig sin mening. (Ting Graf & Skovmand, 2004, p. 40) Klafki opfordrer til at stat og uddannelsesinstitutioner skaber en undervisning, der kan give eleverne de såkaldte ”instrumentelle færdigheder” som han ligeledes forstår som nøglekvalifikationer.

Sammenfattet skal elevernes ”emotionelle erfaringer” inddrages, således at de tager ansvar og stilling til egne handlinger, hvorved politisk dannelse spiller en afgørende rolle i forhold til visse samfundssituationer. Klafkis kategoriale dannelsese teori giver endnu mere udtryk for den samfundsmæssige betydning, og skal fremstilles efterfølgende.

4.3.2. DEN KATEGORIALE DANNEELSESTEORI

Klafkis kategoriale dannelsese teori opstod i 1950’erne og indebærer såvel konceptet for almen dannelse ligesom Klafkis kritisk-konstruktive tankegang. Ideen om den kategoriale dannelse er kompleks og skal derfor opdeles i to teorier; der er tale om den ”materiale”- og ”formale dannelsese teori”. Den materiale dannelsese teori forstås som den ”objektive side”, hvis indhold tager udgangspunkt i kulturens overlevering. Derimod tager de formale teorier udgangspunkt i eleven, den ”subjektive side. Desuden fremhæver Klafki den ”dobbeltidig åbning”, som beskriver at verden åbner sig for mennesket, og samtidig åbner mennesket sig overfor verden. Det vil sige, at både elevens potentiale (*formale dannelse*) udvikles og samtidig tilegner eleven sig kulturværdier (*objektive dannelse*). På den måde forstås Klafkis kategoriale dannelse som sammenspillet mellem den materiale og formale dannelse. Denne dobbelthed skal ikke ses som to adskilte aspekter men som en helhed, som også bliver tydelig i folkeskolens formålsparagraf:

“§1. Folkeskolen skal (...) give eleverne kundskaber og færdigheder, der: (...) gør dem fortrolige med dansk kultur og historie, giver dem forståelse for andre lande og kulturer (...) og fremmer den enkelte elevs alsidige udvikling.

Stk. 3. Folkeskolen skal forberede eleverne til deltagelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre.” (Undervisningsministeriet, Fælles Mål 2009)



4.3.3. DELKONKLUSION

Klafkis forståelse af dannelse kendetegnes ved, at han medtænker samfunds –og kulturmæssige omstændigheder i den individuelle udvikling. Hans nøgleproblemer giver således et bud på, hvordan lærere muligvis bør danne en (sprog)undervisning, der tager udgangspunkt i de nævnte dilemmaer i forhold til indholdsvalg, elevernes modtagelighed og interesse og endelig stoffets aktualitet. Derudover er den dobbeltsidig åbning af stor betydning, da en virkelighed kategorialt åbner sig for eleven og at netop denne elev dermed selv åbner sig for denne virkelighed. Dette gør eleven ved at både have en kritisk potentiale og den aktuelle og historiske baggrund for at tolke virkeligheden.

5. OPGAVERNS EMPIRI

I det følgende afsnit beskriver jeg min empiri samt begrundelse for valget af denne. Derudover belyser jeg indsamlingen af mine data. Ifølge Bekendtgørelsen fra 2007, er kravet at ”indsamle, behandle og anvende relevant empiri fra skolevirkeligheden”. (Nass & Ravn, 2010, p. 21) Derfor har jeg besluttet mig for, at benytte såvel kvantitative som kvalitative data i form af et spørgeskema og interview som empiri i min opgave.

Indledningsvis fokuserer jeg på spørgeskemaet som danner grundlaget for mit interview og som derudover også blev gennemført først. Spørgeskemaet udgør hoveddelen af min empiri, hvorved interviewet fungerer som fordybelse af undersøgelsen.

UD FRA DEN VIDENSKABSFILOSOFISKE VINKEL bygger min empiri på den ene side på den hermeneutiske tradition, da mine indsamlede data hovedsagelig går ud på ”fortolkningskunsten” eller årsagsforklaring. Den filosofiske hermeneutik kendetegnes ved ”forståelsen af mennesker og menneskelivet i det hele taget.” (Thisted, 2010, p. 57) Eftersom jeg vil undersøge anskuelsen af Tyskland blandt eleverne, er der tale om fordomme. I denne sammenhæng skal de betragtes som forhåndsantagelser, ”der fungerer som forudsætninger for erkendelsen.” (Thisted, 2010, p. 59)

På den anden side bygger mit teoretiske fundament på den kritiske teori, hvor samfundsudviklingen, dannelse for alle og aktuelle og historiske betingelser har afgørende betydning. Under den kritiske teori kan blandt andet projektarbejde som undervisningsform indordnes, ”hvor eleverne kunne tage udgangspunkt i virkelighedens problemer”. (Brinkkjær & Højen, 2011, p. 48) I forhold til min



opgave kan grænseoverskridende samarbejde ses som en form for projekt, og passer dermed godt inden for den kritiske teori.

Da min empiri dækker et bredt spektrum af kvalitative og kvantitative data, kommer der flere forskellige videnskabelige træk frem i min opgave.

5.1. UNDERSØGELSESMETODEN

Formålet med min undersøgelse er, at belyse et eller flere fællestræk blandt de unges opfattelse af deres tyskundervisning, det tyske sprog og den tyske kultur. Udgangspunktet er at belyse og udpege grunden til en gradvis lavere motivation i faget tysk. Ved hjælp af spørgeskemaet vil jeg finde ud af, om der kan ses en sammenhæng mellem motivationen for at lære tysk og billedet eleverne har af Tyskland. Interviewet skal give et mere præcist indtryk af opfattelsen af tyskundervisningen, den tyske kultur og sprog blandt de unge – således et dækkende billede af, hvordan elevernes billede af Tyskland er.

Begrundelse for spørgeskemaet og interviewet:

Jeg har valgt en kombination af et lukket og åbent spørgeskema, da det giver en vis mulighed for bedre at forstå forsøgspersonens afkrydsning og præcisering af opfattelser.

Både interviewet og spørgeskemaet dækker således hele spektret fra kvalitative til kvantitative resultater. Eftersom min opgave beskæftiger sig med menneskers personlige holdning, er et interview derfor hensigtsmæssigt og af stor relevans. ”Ved at udforske personens opfattelse af emnet, dens måde at ræsonnere på, deres tanker og følelser, er der mere fokus på det enestående og dybtgående end på det repræsentative og målbare.” (Nielsen, Nielsen Grønbeck, & Mølgaard, 2010, p. 77)

5.2. SPØRGESKEMAUNDERSØGELSE

Rammebetingelser og fremgangsmåde for spørgeskemaet:

Der blev spurgt i alt 72 folkeskoleelever fra Lyshøjskolen i Kolding. Skolen ligger i et område med familier der har en relativ høj indkomst og social status. Eleverne i praktikklassen, hvor denne opgaves hændelser udspiller sig, kommer ligeledes fra familier med en solid, social baggrund.

Gruppen, den såkaldte *population* (Nielsen, Nielsen Grønbeck, & Mølgaard, 2010, p. 87) jeg henvendte mig til bestod af unge fra en 7. klasse (27 elever) , en 8. klasse (27 elever) og en 9. klasse (18 elever). Mit valg af klasserne var vilkårligt; forudsætningen var blot at de havde kundskaber i tysk. Desuden var det essentielt, at udspørge alle tre trin i overbygningen for at sikre stor *validitet*.



(ibid.) Da min undersøgelse omhandler de unges opfattelse af tysk generelt, har jeg valgt at sammenfatte alle tre klassers resultater til en stor slutsum.

Mit spørgeskema fremstiller en *stikprøveundersøgelse*, (ibid.) da antallet af 72 deltagere ikke er stort nok til at være repræsentativt. Dog er undersøgelsen kendetegnet ved en *prædiktiv statistik*, (ibid.) dvs. resultater kunne tjene som en forløber for en større undersøgelse. Derfor sammenholder jeg mine data med et større forskningsprojekt på området; Hanne Leth Andersen og Christina Blachs forskningsresultater udgivet i bogen: *Tysk og fransk fra grundskole til universitet*. (Andersen & Blach, Tysk og fransk fra grundskole til universitet, 2010)

Derudover har jeg benyttet mig af undersøgelsen "*Deutsch in Sønderjylland*" fra Regionskontoret Sønderjylland, som repræsenterer opfattelsen af tyskundervisning i grænseområdet. Regionskontoret for Region Sønderjylland-Schleswig har lavet undersøgelsen som led i deres stadige arbejde for at fremme nabosprogene. Af den grund laver de regelmæssige undersøgelser af status for dansk og tysk i regionen. Undersøgelsen findes ikke online men er præsenteret for det politiske Kulturudvalg Sønderjylland-Schleswig og indgår i udvalgets politiske arbejde. (Region Sønderjylland-Schleswig, 2013, se bilag) Min sidste inspiration til spørgsmålene stammer fra Roy Langers undersøgelse "*Die Darstellung Deutschlands in dänischen Medien. Eine Mediendiskursanalyse*." fra 2003, der fokuserer på hvordan Tyskland og tyskerne bliver fremstillet i de danske medier. Herved benytter jeg mig af Gry Burup's speciale fra 2011 "Rejselandet Tyskland – en sammenligning af Tysklands image & identitet". (Burup, 2011, pp. 4-15) Jeg har besluttet mig for en håndskriftlig udførelse, da jeg ikke ville risikere, at eleverne glemmer computere eller udfyldte skemaet derhjemme.

Spørgsmålenes indhold:

Den største del af de 11 spørgsmål peger på elevernes holdning over for tyskundervisningen, sprog og kultur, hvorved skemaet blev ligeligt opdelt i disse tre områder. Spørgsmål 1-5 beskæftiger sig med selve tyskundervisningen, mens nummer 6 og 7 drejer sig om brugen af det tyske sprog, og de sidste 4 spørgsmål handler om den tyske kultur.

Alle spørgsmål er lukkede, dvs. de har tre eller fire tvungne svarmuligheder som afkrydsning. Ydermere giver hvert spørgsmål mulighed for at svare "andet".

1. Tyskundervisning



Eleverne skal beskrive deres tyskundervisning (spørgsmål 1)⁵. De kan vælge mellem ”svær”, ”kedelig”, ”spændende”. Efterfølgende skal de forholde sig til hvad de synes er mest interessant (spørgsmål 2). Svarmulighederne er ”grammatik”, ”kultur & lifestyle” og ”kommunikation & dialoger”. Spørgsmål 3 omhandler, hvor tit de laver rollespil eller gruppearbejde. Her kan der vælges mellem ”næsten hver time”, ”en gang om ugen” og ”en gang om måneden”.

Desuden er elevernes mening om de anvendte tyskmaterialer (spørgsmål 4) af betydning: Er de ”aktuelle & interessante”, eller ”gamle & ikke tilsvarende til din alder”.

Til sidst bliver de spurgt om, hvorvidt grænseoverskridende samarbejde ville højne motivationen til at lære tysk (spørgsmål 5). På dette sted kan vedkommende beslutte sig for ”ja, helt bestemt”, ”måske, det er en god ide” eller ”nej tak, ingen interesse”.

Hensigten med disse 5 spørgsmål er at finde ud af, i hvilken grad selve tyskundervisningen har en påvirkning på elevernes billede af Tyskland.

2. Det tyske sprog

Spørgsmål 6 og 7 begrundes, om eleverne kan se vigtigheden ved at lære tysk, og om de taler tysk, når de tager over grænsen til Tyskland. Her kan de afkrydse ”ja”, ”nogle gange” eller ”slet ikke”. Hvis de svarer ”ja” eller ”nej”, bliver de bedt om at præcisere deres svar med en åben svarmulighed. Hensigten med disse spørgsmål er at blive klog på de unges indstilling og interesse overfor det tyske sprog.

3. Den tyske kultur

Inspireret af Syddansk Universitets undersøgelses-projekt SMIK (Syddansk Universitet, 2014) skal eleverne igen formulere frit de første tre ord, som de tænker på i forbindelse med Tyskland.

Hensigten med spørgsmål 9 og 10 er at finde ud af, om de unge hører tysk musik eller ser tysk fjernsyn. Ligesom i del 2 kan vedkommende skrive ”ja”, ”nogle gange” eller ”slet ikke”.

Det allersidste spørgsmål 11 er endnu engang åbent. Her skal eleverne nævne nogle populære tyskere. Som inspiration står i parentes ”sportsmand, model, sanger, band, skuespiller”.

Hensigten med disse spørgsmål er at belyse den tyske kulturs status her til lands ligesom Roy Langer undersøgte i 2003.

⁵ Spørgsmål 1 kan føres tilbage til Regionskontorets undersøgelse. Spørgsmål 2 er inspireret af Andersen og Blach, som jeg vender tilbage til i analysedelen.



5.3. STRUKTURERET INTERVIEW

Rammebetingelser og fremgangsmåde ved interviewet:

Et interview kan beskrives som en samtale med et bestemt formål. Metoden er kvalitativ og asymmetrisk, da interviewer og interviewpersonen ikke er ligestillede: interviewer er den, der definerer og kontrollerer situationen.

Interviewerens svar står i forgrunden imens interviewer holder sig tilbage. På grund af den fastlagte struktur af spørgsmålene, konstateres i mit tilfælde interviewet for struktureret.⁶

Jeg har stillet 7 spørgsmål i alt, hvor jeg som interviewer fulgte et givent skema og ikke interviewpersonen. Interviewet foregik som en samtale i et roligt lokale på Lyshøjskolen den 18. februar 2014 klokken 09:42. Varigheden var 5:50 minutter. Inden jeg begyndte med at stille spørgsmål, præsenterede jeg eleven resultaterne fra min egen undersøgelse og forklarede opbygningen af mit skema.

I det følgende beskrives Nanna, en pige fra 9. klasse, som går på Lyshøjskolen i Kolding. Hendes deltagelse i interviewet var frivillig efter jeg havde bedt nogle lærere om hjælp. Jeg fik lov til at skrive til hende via Facebook, sådan at vi kunne aftale en dato og tid for interviewet. Nanna havde fået spørgsmålene til interviewet på forhånd.

Interviewets indhold:

Ligesom spørgeskemaet er interviewet inddelt i kategorier: 1. "Tysklandsbillede", 2. "kultur og sprog", 3. "grænseoverskridende projekter" og 4. "tyskundervisning".

1. **Tysklandsbillede:** Interviewpersonen skulle personligt tage stilling til resultatet, at der blev nævnt mange forskellige foldboldspillere, Hansi Hinterseer eller Hitler som populære tyskere. Desuden var det vigtigt at vide, om hun troede, at tyskundervisningen bidrager til det billede af Tyskland, hun har.
2. **Kultur og sprog:** Nanna blev spurgt, om hun synes det tyske sprog eller kultur er hipt blandt de unge, og hvad der kunne bringe tysk tættere på hende.
3. **Grænseoverskridende projekter:** Et konkret forslag til et samarbejde og Nannas forventninger og ønsker vedrørende Kooperation var afgørende i denne sammenhæng.

⁶ Interviewet samt transskription findes som bilag.



4. **Tyskundervisning:** Referencen til det sidste spørgsmål ”Er der noget, du savner i din tyskundervisning?” stammer fra Hanne Leth Andersen og Christina Blachs forskningsresultater.

Hensigten med disse spørgsmål var, at konfrontere interviewpersonen med mine resultater og dermed undersøge hendes personlige opfattelse af emnet. Ud over det, kunne Nannas holdning stå stedfortrædende for mange unge, og således konkretisere tendenser fra spørgeskemaet. Alle spørgsmål tog udgangspunkt i mit spørgeskema.

6. ANALYSE

„Jeg er stadigvæk i tvivl om, hvordan Tyskland er altså. Hvis nogen siger Tyskland, så er det første jeg tænker på (...) Anden Verdenskrig og folkemusik. Det er jo sådan, tingene er koblet sammen med (...) Man vil gerne have et bredere billede – det kunne jeg i hvert fald godt tænke mig.”
(Nanna, 2014)

Dette udsagn stammer fra min interviewpartner Nanna og afspejler netop dilemmaet i tyskundervisningen, og det danner således udgangspunkt for min analyse.

6.1. FRA TYSKERHAD TIL ET TRENDY TYSKLAND – ET OVERORDNET TYSKLANDSBILLEDE

Eftersom min opgave omhandler danskernes syn på Tyskland, vil jeg i det følgende beskrive begrebet ”Tysklandsbillede”. Selvom der ikke findes en decideret definition, bliver udtrykket gavmildt anvendt af blandt andet adjunkt Moritz Schramm fra Syddansk Universitet og medieforsker Roy Langer.

Schramm anfører i sin artikel fra 2008: „Danskernes billede af Tyskland og tyskerne undergår tilsyneladende store forandringer i disse år, således at alt hvad der er tysk, er gået hen og blevet trendy – ikke mindst i ungdomskulturen.”(Schramm, 2008)

Dette kalder han det for *det nye Tysklandsbillede*: Man har i Danmark kunnet „iagttage markante ændringer i perceptionen af den store nabo mod syd.” (ibid.) Schramm begrundet det nye Tysklandsbillede og dermed den nye situation med et ”systemskift” fra den 11. september 2001, hvor der er opstået et nyt forhold mellem naboerne. Tysklands image i Danmark har forandret sig på en positiv måde, og han mener, at det tidligere negative billede - konstateret af Langer – „er på det seneste blevet erstattet.” (ibid.)

Langer beskriver seks år tidligere i sin artikel ”Dobbeltmoral og tyskerhad” Tysklandsbilledet i danske medier. Han støtter sig til resultaterne fra en analyse af, hvordan Tyskland betragtes i den

danske debat om sommerhuse. Medieforskeren påviser, at „anti-germanismen bor dybt i danskerne,” og at *det gamle Tysklandsbillede* „orienterer sig ofte mod historiske begivenheder og erfaringer i stedet for at tage afsæt i en tidssvarende karakteristik.” (Langer, 2002)

I forbindelse med nederlaget i krigen i 1864 opstod der en „konstruktion af en særlig dansk identitet”. Denne identitet har udviklet sig i løbet af mange årtier og er blevet til en selvforståelse, som ifølge Langer “forbliver i en bestemt kulturel epoke stabil og grundlæggende uændret.” (ibid.)

Ud over den negative historiske fortid, spiller mediernes fremstilling af Tyskland en afgørende rolle: Langer giver en række eksempler på kontroversielle danske artikler fra 1990’erne, som er præget af gamle fjendebilleder som f.eks. ”Anden Verdenskrig, nynazisme, og terrorisme”. (ibid.)

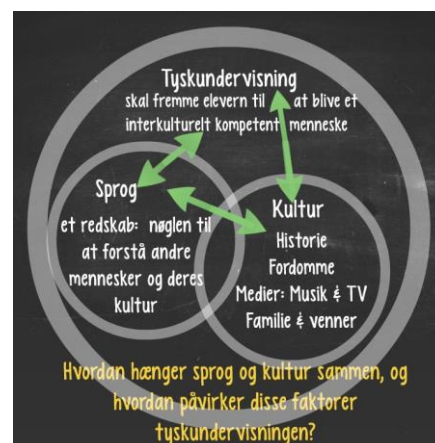
STEREOTYP ELLER FORDOM? Når der er tale om gamle fjendebilleder, forudsætter dette en mere dybdegående afklaring af, hvor disse billeder, stereotyper eller fordomme stammer fra. Fordom er defineret ved „forudfattet, ofte negativ holdning som typisk er dannet på et mangelfuldt eller forkert grundlag, og som man er utilbøjelig til at ændre”. Stereotyper beskrives til gengæld som en „forenklet, klichépræget fremstilling”. (Ordbog, 2014) Fordomme er vanskelige at ændre, og det kan tage lang tid at skabe et nyt image. Dette skyldes kulturens overlevering fra generation til generation, dvs. stereotyper og fordomme formidles gennem samfundet og er både en del af socialisationsprocessen og den sociokulturelle identitet. (jf. List, 1994)

Hvorvidt eleverne i året 2014 stadigvæk har dette gamle billede af Tyskland, som Langer beskriver, eller om de i højere grad er tilhængere af det nye billede, undersøger jeg i denne opgave med udgangspunkt i mit indsamlede empiriske materiale.

6.1.1. SAMMENHÆNG MELLE TYSKUNDERVISNING, DET TYSKE SPROG & DEN TYSKE KULTUR

⁷Tysklandsbilledet præsenteres i min opgave i tre overordnede dele fra min empiri. For det første **tyskundervisningen**, for det andet **det tyske sprog** og for det tredje **den tyske kultur**. Inspireret af Illeris' grundlæggende tankegang om læringens helhedskaracter, skal disse tre vinkler ses som sammenhørende dele og ikke

⁷ Figur 1: Sammenhæng mellem tyskundervisning, sprog & kultur





som adskilte områder. Figuren nedenfor anskueliggør, at tyskundervisningen skal give eleverne muligheden for at lære det tyske sprog i sammenhæng med den tyske kultur. Tyskundervisningen⁸ står i den store kreds og består samtidig af de to overordnede dele sprog og kultur, som er afhængige af og påvirker hinanden. Også Karen Risager har beskæftiget sig med, hvordan sprog og kultur hænger sammen. Hun skelner imellem *deskriptive og normative betydninger* i sammenhængen med sprog og kultur. (Risager, Hænger sprog og kultur nu også sammen?, 1996) Under den deskriptive betydning forstås, at eleverne i sprogundervisningens praksis bruger det fremmede sprog „uden særlig bevidsthed om den kulturelle side af sproget”. (ibid.) Netop dette påviser også Hanne Leth Andersens undersøgelse, idet hun fremhæver, at eleverne ser kommunikation adskilt fra kultur og samfund. (jf. Andersen & Blach, 2010, s. 191) Tager man hensyn til den normative betydning, skitseres den generelle udviklingstendens i den interkulturelle bevægelse, hvor man *bør* tænke sprog og kultur sammen. I det følgende vil jeg bevise, at de omtalte faktorer er knyttet til hinanden og sammen bygger et væsentlig fundament for opfattelsen af tyskundervisningen.

6.2. MINE INDSAMLEDE EMPIRISKE DATA: TYSKUNDERVISNING, DET TYSKE SPROG OG KULTUR

6.2.1 ANSKUelsen AF TYSKUNDERVISNINGEN

Det er et krav, at **tyskundervisningen** skal give eleverne kundskaber og færdigheder til at kommunikere på tysk, og at den skal fremme elevernes viden om den tyske kultur og samfund. (jf. Undervisningsministeriet, Fælles Mål Tysk, 2009). Derfor er det af afgørende betydning at undersøge elevernes syn på tyskundervisningen med henblik på deres modtagelighed: „Det betyder meget, hvordan undervisningen er. I hvert fald for de unges opfattelse af tysk”. (Nanna, 2014)

Det viser sig, at størstedelen af eleverne anser tyskundervisningen for *svær eller kedelig*. Dette resultat bliver bekræftet i undersøgelsen “Deutsch in Sønderjylland“ fra Regionskontoret og tyder i høj grad på, at det gamle ry „tysk er svært“ stadigvæk holder. Interviewet med Nanna understreger: „det [tyskundervisningen] har mest bare været grammatik, grammatik, grammatik.“ Resultaterne viser tydeligt, at eleverne foretrækker en “moderne kommunikativ“ tilgang, som er kendetegnet ved *kultur&lifestyle* og *kommunikation&dialoger*, overfor *grammatik* – altså den “klassiske tilgang“ – i tyskundervisningen. (jf. Andersen, Dannelse og sprog, 2003) Andersens og Blachs undersøgelse

⁸ For analysedelen gælder, at alle kursive ord er både svar fra eleverne og allerede nævnte fagudtryk.



dokumenterer til gengæld, at grammatik bliver højere prioriteret blandt eleverne end at lære om kultur. (jf. Andersen & Blach, 2010, s. 73) Hun forklarer det med, at bevidstheden om kultur og samfund muligvis er tilstede hos eleverne, men at sprogfærdighederne er vigtigere. Eleverne tænker tysk som et sprogfag, de bliver eksamineret i. Deres motivation gælder således de sproglige færdigheder. Tyskundervisningen udgør dog ikke kun indholdet men også *aktiviteter* og *anvendte undervisningsmaterialer*.

Aktiviteter: Jeg har undersøgt hvor ofte *rollespil eller gruppearbejde* – en aktiv og social arbejdsform – er en bestanddel af undervisningen. Resultaterne viser tydeligt, at denne form for kommunikativt samarbejde bliver gennemført ret hyppigt, hvorimod Andersens og Blachs undersøgelse påviser at teater eller rollespil kun sjældent er en del af undervisningen. Et citat fra deres forskning understreger: „Det er vanskeligere at tilrettelægge en kommunikativ undervisning – grammatik og det skriftlige skaber ro og er nemmere i forhold til disciplin.“ (Andersen & Blach, Tysk og fransk fra grundskole til universitet, 2010, p. 86). Disse forskellige resultater kan på den ene side tolkes således, at lærerne på Lyshøjskolen i Kolding er bevidste om det ”dårlige ry” i forhold til tysk, og at de derfor lægger stor vægt på kommunikative arbejdsmetoder. På den anden side understreger Nannas opfattelse om en grammatik-tung undervisning Andersens og Blachs resultater. Det er påfaldende, at Nanna ikke synes godt om sin tyskundervisning, da de blot lavede grammatik. Således udgør en moderne kommunikativ tilgang til aktiviteterne en stor motivationsfaktor for de unges opfattelse af undervisningen. Hilbert Meyer's “metodemangfoldighed” (Methodenvielfalt) understreger ligeledes dette aspekt ved at være en del af de “10 kendetegn på god undervisning.” (Meyer, 2010, p. 74)

Når det kommer til de **anvendte materialer** i tyskundervisningen, så er det overraskende, at de fleste elever er tilfredse og synes, at bøgerne er aktuelle og interessante. Lyshøjskolen arbejder med ”Du bist dran” og bestræber sig på at have de nyeste udgaver. Jeg arbejdede eksempelvis med ”Du bist dran 1” fra 1999, dvs. en 15 år gammel bog, som ganske vist fokuserer på kommunikative arbejdsmåder, men der anvendes eksempelvis gamle tyske fornavne. Undervisningsmaterialer fungerer som en kilde og har dermed en afgørende betydning i forhold til at videregive et bestemt billede af kultur og samfund. Således tyder resultaterne på, at de adspurgte danske elever stadigvæk synes, at ”Joachim” eller ”Monika” er gængse fornavne på tyske teenagere. Dette supplerer det „forvrængede billede”, Nanna taler om, og demonstrerer i endnu højere grad, hvorfor Nanna mener:



„(...) vi danske unge, (...) vi har en forestilling om, at vi er lidt mere fremme end tyskerne. Vi er lidt mere seje, vi forbinder lidt tyskerne med sådan noget Hansi Hinterseer-agtigt.” (Nanna, 2014)

Grænseoverskridende projekter eller samarbejde kunne muligvis afhjælpe dette gammeldags billede af Tyskland. Flertallet af eleverne ytrer ønske om et dansk-tysk samarbejde eller synes: *måske, det er en god idé*. Også Regionskontorets undersøgelse betoner, at tysk kan blive til "Spitzenreiter" (nummer 1/tophold) med hjælp af grænseoverskridende samarbejde. Oven i købet har de fundet ud af, at cirka halvdelen af de adspurgte lærere allerede har samlet erfaringer med samarbejde over grænsen. Dette tyder på et bemærkelsesværdigt behov for interkulturelle erfaringer, som også Nanna betoner: „Jeg tror det [grænseoverskridende samarbejde] ville være rigtig udbytterigt for begge parter.“ (Nanna, 2014) Ydermere mener hun, at en udveksling med en anden klasse ville give hende mere respekt for og en anden opfattelse af Tyskland. På spørgsmålet om hendes billede ville ændre sig, svarer hun: „Ja, det er helt sikkert.“

6.2.2. DELKONKLUSION

Selve tyskundervisningen har således med alle sine faktorer en stor indflydelse på, hvordan billedet af Tyskland bliver overleveret og i hvilken retning de unges opfattelse af landet bevæger sig. Ifølge Nanna bidrager tyskundervisningen til det billede og til visse stereotyper, hun har af Tyskland, „så længe der ikke er nok indførelse i kultur”. (Nanna, 2014) Tyskundervisningen kunne få en helt ny dimension, når folkeskolerne – især i grænseområdet – benytter sig af Kooperationen over grænserne, fordi „[d]er må gøres noget for at styrke kendskabet til nabosproget.” (Jensen, Angela; Olsen, Anne-Mette; Ritter, Christiane, 2014)

I det følgende vil jeg fokusere på det næste aspekt, som er sprogets betydning for de unge.

6.2.3. BETYDNING AF DET TYSKE SPROG: „TYSKLAND ER JO VORES NABO“

„Jeg har ikke kunnet tysk, jeg gad ikke at deltage i tysk, synes det var svært, og jeg kunne ikke forstå hvad jeg skal med det og hvorfor.” (Nanna, 2014)

Sprog er et redskab og således er det overordnede mål at lære og anvende det. Selvom min opgave ikke fokuserer på, hvordan man bedst lærer sprog, er det alligevel afgørende at betone, at eleverne altid har brug for at se grunden til hvorfor de skal lære det. John Hattie pointerer: „Synliggørelse af læringen, blandt andet i form af tydelige læringsmål, er grundlæggende den væsentligste faktor i forhold til at forbedre elevernes resultater.” (Hatti, 2009) Med andre ord spiller relevansen og



brugbarhed en stor rolle i den lærendes modtagelighed. Ud fra min undersøgelse kan sluttes, at størstedelen kan se vigtigheden i at lære tysk. Dette kan sammenholdes med resultaterne fra Andersen og Blach, hvor eleverne har valgt tysk på grund af fremtidens gode muligheder i forhold til uddannelse og arbejde. Foruden *fremtid* nævnte eleverne i min undersøgelse også *kommunikation* og *tur til Tyskland*. Andersen pointerer: „Eleverne er bevidste om at Tyskland er Danmarks naboland og en vigtig handelspartner (...)”. (Andersen & Blach, Tysk og fransk fra grundskole til universitet, 2010, p. 66) Ud over det mener hun, at der kræves tyskkundskaber ved overgangen til gymnasiet. En elev fra min undersøgelse skrev: *Kan få brug for det på gymnasiet*. Folkeskolerne gør stadig eleverne opmærksom på bestræbelsen efter at tale flere forskellige fremmedsprog. Dette skyldes forskellige politiske debatter og processen af globalisering og internationalisering, hvor eleverne (bør) blive(r) udviklet til „globale verdensborgere”; altså ”engagerede, vurderende, og handlende individer i en flerkulturel verden.” (Risager, Verdensborger, 2012, p. 17) På trods af at eleverne er bevidste om at tysk er betydningsfuldt for dem personligt, viser mine data ikke entydigt, at eleverne alligevel bruger sproget når de tager over grænsen: Størstedelen begrundet spørgsmålet *hvorfor taler du ikke tysk over grænsen?* med *kan det ikke godt nok, manglende mulighed* eller *de snakker dansk ved grænsen*. Disse udsagn understreger den almene problematik, som også Nanna formulerer præcist: „Jeg kan engelsk.” (Nanna, 2014) Elevernes usikkerhed på deres sproglige tyskkundskaber hæmmer dem til at tale sproget og fører på langt sigt dertil, at de ikke synes, at det er „et fedt sprog”. (Andersen & Blach, Tysk og fransk fra grundskole til universitet, 2010, p. 70)

6.2.4. DELKONKLUSION

Det viser sig, at det tyske sprog stadigvæk bliver vurderet til at være et „meget indviklet sprog” (ibid.) Eleverne forlader sig på deres engelskkundskaber, og alternativt taler de dansk, når de tager til Tyskland. Det kan på den ene side tolkes på den måde, at de ikke tør at sige noget forkert, men også at de ikke er særlige nysgerrige efter eller engagerede i at afprøve deres kundskaber, når de endelig får chancen for at tale. Sprogforskeren Eric Heinz Lenneberg har påvist, at alderen mellem 12 og 15 er meget vanskelig, hvad angår at lære sprog på grund af den “kritiske periode”, hvor den gunstige indlæring af fremmede sprog er afsluttet. (jf. Roche, 2005 s. 38). Derfor hænger sproghæmningen sandsynligvis sammen med de unges biologiske forudsætninger som rasende hormoner og koncentrationsforstyrrelser. Ikke desto mindre kan fremføres, at mange elever er enige i dette citat fra Andersens og Blachs undersøgelse: „Man må jo bare få det [tyskundervisningen]



overstået.” (ibid.) Eleverne er bevidste om, at tysk er nyttigt i forhold til deres CV og videre fremtid, men deres indre motivation for at lære sproget og kultur er tilsyneladende ikke tilstede. Årsagen til elevernes tilbøjelighed til ikke at vise interesse for tysk er sandsynligvis, at de unge føler sig mere tiltrukket af det engelske sprog, og oven i købet anser de ikke tysk for at være „hipt”. Dette dilemma – anskuelsen af den tyske kultur– vil jeg uddybe i det følgende.

6.2.5. DEN TYSKE KULTUR – FRA HINTERSEER TIL HITLER

„Selvom vi er så tæt på hinanden, så er der nogen kulturforskel. (...) Jeg tror, det er et forvrænget billede vi har, også fordi vi ikke har så meget kendskab (...). (Nanna, 2014)

Nanna giver udtryk for, at hun savner at lære noget om kultur i sin tyskundervisning, fordi hun gerne vil have et bredere billede af Tyskland. Til gengæld påviser Andersens og Blachs undersøgelse divergerende svar, nemlig at mundtlige færdigheder bliver højere vurderet hos eleverne end viden om kultur og samfund. (jf. Andersen & Blach, 2010, s.73). At denne nedprioritering af kultur og samfund sandsynligvis fører til det „forvrængede“ – eller med Langers ord – „gammelt Tysklandsbillede“, understreger mine resultater. Selvom størstedelen nævner foldbold, når de lader tankerne falde på Tyskland – hvilket jeg i modsætning til Gry Burup vurderer som positivt⁹ – følger straks *Berlin*, *Krig* og *Hitler* på listen med associationer til Tyskland. At Berlin står næstøverst på listen skyldes sandsynligvis Lyshøjskolens årlige klasserejse til hovedbyen, og Berlin er derfor meget præsent for eleverne. *Berlin* og *foldbold* kan på den måde vurderes positivt, idet eleverne på den ene side er opdaterede i forhold til den tyske Bundesliga og på den anden side bekendte med den tyske hovedstad. Svar som *Anden Verdenskrig* og *Hitler* påviser imidlertid, at det gamle billede af Tyskland stadigvæk er udpræget blandt den unge generation. Også Camilla Bouert Hansens sammenfatning af 4 forskellige studier, der har beskæftiget sig med typiske negative og positive egenskaber ved tyskerne, fremviser disse negative indtryk. (jf. Burup, 2011, s. 14)

⁹ Roy Langers undersøgelse ”Die Darstellung Deutschlands in dänischen Medien. Eine Mediendiskursanalyse” omhandler hvordan Tyskland bliver fremstillet i medierne. Hans datagrundlag stammer fra TV og aviser fra 1996. Han har kategoriseret medieteksterne efter stofområder, hvor foldbold udgør 25% i vægtningen af medierne. Gry Burup referer sig til denne undersøgelse og vurderer: ”Danskerne forsøger at afgrænse sig mod Tyskland og tyskerne. Dette vurderes negativt i forbindelse med temarækken foldbold, idet danskerne forsøger at distancere sig fra tyskerne.” Burup, G. (2011). Rejselandet Tyskland - en sammenligning af Tysklands image & identitet: Handelshøjskolen Århus.



Den samme kategorisering af negative og positive associationer kan genkendes i det allersidste spørgsmål: *Nævn nogle populære tyskere (sportsmand, model, sanger, band, skuespiller)*. Mere end halvdelen angav her en mangfoldighed af foldboldspillere, som igen kan tolkes positivt i forhold til deres interesse for den tyske sport. Lige så glædelig er det, at den tyske statsminister *Angela Merkel* står på anden pladsen. Således illustrerer eleverne en vis grad af politisk dannelse, som ifølge Wolfgang Klafki har en essentiel betydning for samfundet. På trods af de overordentlige positive svar, opfatter eleverne *Hansi Hinterseer*, der ikke engang er tysker, som populær og dernæst står *Adolf Hitler* på listen. Det lader til, at begreber som Hinterseer og Hitler stadig eksisterer i elevernes eller danskernes bevidsthed, når de tænker på den tyske kultur: „Hvis nogen siger Tyskland, så er det første jeg tænker på (...) Anden Verdenskrig og så så noget folkemusik.“ (Nanna, 2014) Dette udsagn samt svarene fra de 3 adspurgte klasser viser tydeligt, hvor stort behovet for oplysning med henblik på stereotyper egentlig er. Som Nanna siger, hersker der en generel mangel på kendskab til den tyske kultur, og denne uvidenhed fører til almen desinteresse. Det kan desuden tilføjes, at en påfaldende stor del hverken ser tysk fjernsyn eller hører tysk musik.

6.2.6. DELKONKLUSION

Ud fra interviewet og spørgeskemaet kan fastholdes en ambivalent erkendelse: På den ene side tyder meget på, at eleverne gennem sport og eventuelt politik kommer tættere på den tyske kultur. På den anden side er stereotyperne stadig fast forankrede i de unges bevidsthed, således motivationen, eller med Illeris ord, *drivkraften* bliver hæmmet. Paradokset er i grunden, at en stor del af eleverne har udtrykt en stor interesse for *kultur&lifestyle* i tyskundervisningen, selvom det er en kendsgerning, at kultur i realiteten ikke spiller den største rolle. Det kan antages, at hovedparten af eleverne kender forskellige britiske eller amerikanske sangere og skuespiller, da denne kultur og dette sprog bliver opfattet som „fedt“ og ligeledes er en fast bestanddel af de unges hverdag: „Faktum er at engelsk har forbindelse til vores dagligdag og vores omverden som intet andet sprog.“ (Jarløv, 2009) Således kan der argumenteres for, at eleverne i en dansk folkeskole tilegner sig – eller bliver tvunget til at tilegne sig – viden om Tyskland præget af historie eller stereotyper, der bliver overleveret og opretholdes. Det forhåndenværende kendskab til Tyskland blandt eleverne stammer formodentlig enten fra undervisningen i skolen eller hjemmefra. En videregående forståelse, interesse eller engagement for det tyske sprog eller kultur er næsten ikke synligt: Til spørgsmålet om hvorvidt tysk er hipt, proklamerer Nanna: „Overhovedet ikke!“ (Nanna, 2014)



6.3. ELEVERNES NUVÆRENDE TYSKLANDSBILLEDE – MED ILLERIS LÆRINGSBRILLER PÅ

På grundlag af de ovennævnte erkendelser kan Illeris læringstrekant hermed give et sammenfattet billede af, hvordan elevernes læringsprocesser og -dimensioner foregår i tyskundervisning.

Som allerede beskrevet betoner Illeris at „al læring omfatter to meget forskellige processer, som begge skal være aktive, for at vi kan lære noget.“ (Illeris, Læring, 2006, p. 35)

Nanna og de øvrige adspurgte elever fra Lyshøjskolen er således deltagere i en samspils- og tilegnelsesproces, så længe de lærer et fremmedsprog og noget om kultur.

Elevernes tilegnelsesproces, altså deres bearbejdning af påvirkninger fra omgivelserne, består af to dimensioner: Alt efter hvad resultaterne viser, består den forhåndenværende viden og forståelse om sproget og kulturen – overdrevet sagt – af *grammatik*, *Hansi Hinterseer* og et historisk-præget billede af Tyskland. Ifølge Illeris skal **indholdsdimensionen** have en *funktionalitet*, dvs. „indholdet er det, der læres“ samt at det skal være meningsfuldt. (Illeris, Læring, 2006, p. 37) Om denne funktionalitet er synlig, hænger sammen med *drivkraft-dimensionen*, hvor *motivation*, *følelser* og *vilje* spiller en afgørende rolle. Alle omtalte undersøgelser tyder på, at tysk er noget, der skal *overstås*, er "*uhjpt*" og *kedeligt*. Relaterer jeg disse erkendelser til selve tilegnelsesprocessen, kan det fremhæves, at elevernes læring formodentlig ikke har en *funktionalitet* og dermed ikke øger deres indre drivkraft eller motivation til at lære den tyske kultur eller sproget at kende. Tilegnelsesprocessen „finder sted hos den enkelte og forbinder de nye impulser med resultaterne fra tidligere læring“ (Illeris, Læringsteoriens elementer, 2007, p. 16) Det vil sige, at læringsresultatet kan være meget forskelligt afhængig af de personlige, biologiske og psykologiske forudsætninger. Nannas udsagn om, at hun gerne vil have et *bredere billede af Tyskland*, kan vurderes som modent og åbent i sammenligning med andre unge. På den måde er Nannas læringsresultat formodentlig højere, når hun bliver undervist i kultur end læringsresultaterne hos elever med en anden indgangsvinkel. Da andre menneskers levevis er et område, som fanger hendes interesse, kan Nanna udvikle en *sensitivitet* eller følsomhed for tyskere, idet hun blandt andet får kendskab til mennesker, sprog og historiske begivenheder. Det træder frem, at **samspilsdimensionen** er en væsentlig del af hele læringsprocessen: *Kommunikation*, *samarbejde* og *fællesskab* kan kun opstå, hvis mellem menneskelige relationer bliver udviklet. Der arbejdes på „at opnå en *integration* med de dele af omverdenen, som vi gerne vil involvere os i (...) (ibid., S.18). Til en vis grad kan dette samspil på grundlag af resultaterne betragtes som "mislykkede". Det kan antages, at kun få udvikler



socialitet gennem integration, da den (moderne) tyske kultur ikke findes i de unges hverdag. Tysk musik og fjernsyn spiller en uvæsentlig rolle, til gengæld overtages der mange stereotyper eller forudfattede opfattelser fra ens egen familie:

„Så snart man starter i 7. klasse (...) så begynder ens forældre ikke på forhånd at sige det er nederen, men sådan "Oh, ja, det er ikke så sjovt, men du vænner dig til det." Altså det er ligesom om der er stadigvæk lidt af den der gamle skole, som hænger sammen med tysk for os, som vores forældre giver videre (...)" (Nanna, 2014)

Disse færdig-dannede billeder bliver overtaget, selvom vi ikke er opmærksomme på dem, og de bliver således en fast bestanddel af vores sammenkædning af nye og forhåndenværende impulser. (jf. Illeris, Læring, 2006, S. 31).

6.3.1 ILLERIS LÆRINGSTYPOLOGIER – ALMEN BEHOV FOR EN TRANSFORMATION

Sammenfattende kan man konstatere, at en overvejende del af danske teenagere hverken benytter sig af deres nabosprog eller viser en særlig stor interesse for den tyske kultur. I forlængelse af Illeris læringstypologier kan det betyde, at det allerede lærte ikke knytter an til noget andet. Formodentlig standser flertallet med henblik på det sproglige i den kumulative eller assimilative udvikling. Selvom eleverne eksempelvis kan deklinere verbet "sein" (at være) udenad (*mekanisk læring*), er mange ikke i stand til at anvende de rigtige former i en anden sammenhæng f.eks. i en dialog. I forhold til sproglige færdigheder opstår dermed ofte hverken *assimilation*, *akkomodation* eller *transformation*. I forhold til kulturforståelse viser resultaterne ligeledes, at eleverne ikke tænker over at omstrukturere blandt andet gamle stereotyper, sådan at de frit kan associere til det, der er relevant for deres egne sammenhænge. (Illeris, Læring, 2006, p. 63)

6.3.2. INTERKULTUREL KOMPETENCE – UDVIKLING AF FUNKTIONALITET, SENSIVITET OG SOCIALITET

Såfremt et samarbejde med en tysk skole blev iværksat ville Nanna få kontakt til autentiske, "ægte", tyskere, som er på samme alder som hende. For det første er det lærte indhold i form af sprog og kultur relevant, og for det andet er de biologiske forudsætninger lige. På den måde øges hendes drivkraft samtidig med, at hun finder mulighed for kommunikation og *socialitet*. Illeris betoner, at læring sker mellem mennesker og er et socialt-og samspilsmæssigt anliggende (ibid. S.35). Med Illeris briller på er interkulturelt samarbejde, som f.eks. elevudveksling eller pennevenner, derfor en mulighed for at udvikle elevernes kompetencer inden for *funktionalitet*, *sensivitet* og *socialitet*. Faktisk kan de genkendes som karakteristiske egenskaber i Michael Byrams definition af interkulturel kompetence: Nysgerrighed og åbenhed kan ses som *drivkraft*, og viden om sociale



grupper kan genfindes i det Illeris kalder for *indhold*. Kritisk kulturel bevidsthed og politisk dannelse er elementer af *samspil*, og færdigheder i både at fortolke, relatere, undersøge og interagere danner tilsammen *tilegnelses- og samspilsprocessen*.

Som følge af det ovenfor nævnte giver Klafkis syn på dannelse i forhold til interkulturel kompetence et tilsvarende billede, som jeg i det følgende vil undersøge.

6.4. FREMMER GRÆNSEOVERSKRIDENDE SAMARBEJDE DEN ALMENE DANNELSE? – MED KLAFKIS DANNELSESBRILLER PÅ

Jeg har belyst elevernes syn på deres nabo Tyskland ud fra Illeris synsvinkel, og jeg vil derfor nu analysere i hvilken grad grænseoverskridende arbejde og nabosprogsdidaktik fremmer elevernes almene dannelse og kritiske tænkning.

I forvejen er det vigtigt at afklare min forståelse af sammenhængen mellem de tre begreber tandemlæring, grænseoverskridende samarbejde og nabosprogsdidaktik: Sidstnævnte omfatter helt overordnet fortalt en form for grænseoverskridende arbejde, som blandt andet tandemlæring kan være en del af.

Som allerede beskrevet er Klafki overbevist om, at *selv-, medbestemmelse og solidaritet* er tre grundlæggende evner, der hører til under den almene dannelse. For at tilegne sig disse færdigheder, skal eleverne beskæftige sig med de samfundsmæssige, kulturelle og politiske epoketypiske nøgleproblemer. Grænseoverskridende samarbejde har som overordnet mål at forstå hinandens kultur og sprog. I denne sammenhæng kunne Kooperation på tværs af grænserne bidrage til at tematisere spørgsmålene om fred, demokratisering, ulighed eller interkulturalitet.

Nanna frygter, at mange danske unge har „(...) en forstilling om, at [de] er lidt mere frem end tyskerne, [at de] er lidt mere seje (...)“. Denne “overlegenhed“ tyder på, at de ovennævnte nøgleproblemer kan blive vanskelige i fremtiden. Det betyder dog ikke, at der snart udbræder en konflikt mellem Danmark og Tyskland. Alligevel fremhæver den ovenfor nævnte indstilling relevansen af ligeværdige kulturelle, samfundsmæssige og individuelle baggrunde. Klafki mener, at eleverne skal danne sig en mening, idet de afdækker „problemernes historiske rødder“. (Ting Graf & Skovmand, 2004, p. 40). Forudsætningen for en sådan afdækning af f.eks. fordomme er potentiale til at forholde sig undersøgende.

Nanna og alle de, der er fortalere for et grænseoverskridende samarbejde, viser således deres potentiale til handling, idet de er villige til og nysgerrige efter at „begå sig i den moderne verden“



(ibid. S. 41). Nanna taler om respekt i forhold til en anden kultur; hun mener at ved at lære en anden kultur eller andre unge tyskere at kende, ville hendes billede og opfattelse ændres. Hendes *beredvillighed* til „at kunne forholde sig spørgende over for egne og andre“ (ibid.) repræsenterer således en af de fire *nøglekvalifikationer*, Klafki taler om. Disse kompetencer samt kvalifikationen til at være *kritisk, selvkritisk og have empati* udgør en stor del af at være et interkulturelt kompetent menneske og er blandt andet forankret i tandemlæring – en dimension af nabosprogsdidaktik.

6.4.1. TANDEMLÆRING OG INTERKULTUREL KOMPETENCE – VIGTIGE KOMPONENTER I KLAFKIS DANNELSE

Ved at være i stand til at skifte perspektivet opbygges yderligere en åbning for ens verden, hvorved samtidig verden åbnes for mennesket. Udtrykt på mere konkret vis kan Nannas og elevernes ønske om f.eks. et penneven-projekt eller en tandempartner over grænsen muliggøre en *dobbelttidig åbning*. Dette sker ved, at eleverne forbedrer deres kommunikationsfærdigheder, får indsigt i hinandens kulturelle baggrund og endelig ved „at drage nytte af partnerens viden og erfaringer“. (jf. Brammerts, 2001, S. 14). Disse indsigter og færdigheder er grundlæggende principper af tandemlæring og samtidig essentielle ifølge Klafkis forstilling om dannelse. „Med Klafkis tænkning hører endvidere, at (...) didaktikken må have en vis autonomi.“ (Ting Graf & Skovmand, 2004, p. 33) Tandemlæring består i høj grad af “autonomi” og et “gensidighedsprincip” (Brammerts, 2001, p. 14), hvor man understøtter hinanden og tager eget ansvar, som også Klafki inddrager i sin forståelse af almindendannelse.

For at sammenfatte i hvilken grad grænseoverskridende samarbejde kan danne eleverne, kan det konstateres, at både den *formale* og den *materiale* dannelse bliver udviklet, idet der sker en „aktiv og åben formidlings-/tilegnelsesproces“ (ibid.). Uanset hvilken en form for samarbejde der opstår mellem danske og tyske elever – gennem *interkulturel kommunikation* - bliver elevernes refleksionsevner med henblik på kultur og sprog fremmet. Nannas følgende udsagn påviser dette: „Hvis der så var nogle andre, der snakkede [tysk] og også hørte musik (...), ville (...) [det] give en helt anden opfattelse af det.“ (Nanna, 2014) Interkulturel kompetence er dermed en vigtig komponent i Klafkis forståelse af dannelse og bidrager til at blive et kritisk tænkende individ i det demokratiske samfund. Med henblik på Klafkis didaktiske overvejelser i forhold til undervisning, kan grænseoverskridende arbejde eksempelvis tage udgangspunkt i fagets aktualitet, hvor såvel historiske som fremtidige begivenheder mellem de to naboer kan blive oplyst. På den måde øges

elevernes modtagelighed forhåbentlig i en sådan grad, at der opstår nye, positive billeder af Tyskland og Danmark. Dette betyder, at grænseoverskridende projekter kan bidrage til at fremme „gensidig respekt og agtelse“ (Jacob, 2014), idet der tages hensyn til de *epoketyperiske nøgleproblemer*. Ligeledes kan denne type af Kooperation over grænserne give de unge handlekompetence, autonomi og en revideret opfattelse af det følgende udsagn: „vi er uvidende, at vi har den anden holdning“ (Nanna, 2014).

6.5. DELKONKLUSION: RELEVANSEN AF INTERKULTUREL KOMPETENCE

I dette afsnit har jeg forsøgt at illustrere og dermed at give et samlet billede af, hvordan eleverne ser på Tyskland, hvordan de opfatter sproget og deres nabos kultur. Ved anvendelsen af Illeris og Klafkis synsvinkler kan fastholdes, at den interkulturelle kompetence ikke blot har indflydelse på selve individet. Den kan ligeledes påvirke indstillingen overfor hele samfundet. Det bliver tydeligt, at åbenhed og viden om en anden kultur og levevis må være en fast bestanddel af det demokratiske samfund. Disse værdier og normer skal således gives videre i tyskundervisningen for at sikre den internationale og interkulturelle forståelse. Netop derfor har nabosprogsdidaktik med grænseoverskridende projekter en essentiel betydning for den fremtidige tyskundervisning.

7. RESULTATER

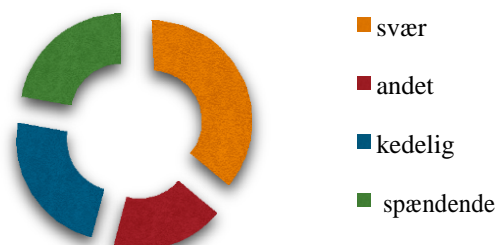
7.1. SPØRGESKEMA

I dette afsnit præsenteres mine indsamlede empiriske data. Ud fra mit spørgeskema har jeg valgt at visualisere diagrammerne, som er mest betydningsfulde med henblik på min problemformulering.

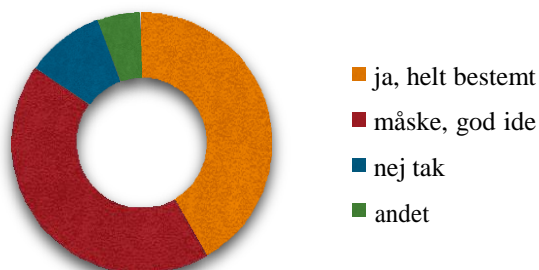
I forhold til tyskundervisningen kan der konstateres, at størstedelen (26 elever) anser den for *svær*, dernæst svarer 17 med *kedelig*, og 16 krydser af ved *spændende*. Resultaterne viser, at lyst til at lære sproget ofte bliver påvirket af fordomme, stereotyper, negative medie billeder eller fortiden. (jf. Andersen & Blach, Tysk og fransk fra grundskole til universitet, 2010. S. 65)

Hvis eleverne derudover ikke kan se, hvorfor de egentlig skal lære sproget, er motivationen højst sandsynligt endnu lavere. Dette resultat kunne min undersøgelse dog ikke bekræfte: 45 elever ud af

Figur 1: Hvordan beskriver du din tyskundervisning?



Figur 2: Ville grænseoverskridende samarbejde øge din motivation?

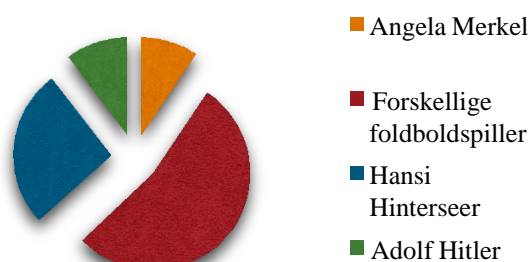


72 er bevidste om, at tysk er relevant for dem. På den ene side er det fordi de unge tænker på deres videre skolegang (*fremtid*), på den anden side bruger de tysk, når de tager til Tyskland eller for at kunne tale sproget. Om det sidstnævnte kun refererer til tyskundervisning, fremgår ikke af svarene.

Når eleverne tager til Tyskland, taler cirka 1/5 del tysk. Dem, der ikke taler tysk føler, at de *ikke er gode nok* (16 elever), har *manglende mulighed* (7 elever) eller fordi der *snakkes dansk ved grænsen* (5 elever). Det viser, at eleverne stiller store krav til sig selv, når det kommer til sproglige kompetencer: For dem handler det formentlig om at være sikker på tysk, ikke blot om at gøre sig forståelig. Næsten halvdelen (30 elever) ønsker sig et samarbejde mellem Tyskland og Danmark, hvorved 31 svarer med *måske, det er en god ide*. Denne positive tendens demonstrerer elevernes generelle beredvillighed og åbenhed. At den nuværende generation er både tilhængere af det nye og det gamle Tysklandsbillede, viser diagrammet

3 ord om Tyskland: 28 elever nævner *foldbold* og 27 svarer *Berlin*. Svarene *krig* og *Hitler* fremhæver igen, hvor svært det er at blive fri for gamle fordomme eller associationer. Et lignende indtryk giver figur 3, *populære tyskere*. Alt i alt kom eleverne i tanke om 69 foldboldspillere, hvoraf de fleste spiller på det tyske landshold. Sport, især foldbold, tyder på at være meget populær blandt de unge og repræsenterer en positiv tendens. Det samme gælder også for svaret *Angela Merkel* (12 elever). Dog repræsenterer *Hansi Hinterseer* (34 elever), *Hitler* (13 elever) fornyet det gamle image som er behæftet med historie og folkemusik.

Figur 3: Populære tyskere?



7.2. INTERVIEW

Resultaterne fra interviewet bekræfter mine antagelser og giver endnu mere et kvalitativt indblik i, hvordan Tyskland, sproget og kulturen betragtes. Nanna mener, at mange danske unge har et



forvrænget billede af deres nabo, som er præget af folkemusik og stereotyper. Ifølge hende er det fordi danskerne *ikke har så meget kendskab* til den tyske kultur. Inden Nannas klasse har fået en ny tysklærer, var undervisningen meget grammatik-tung. Dette medførte lav motivation og spørgsmålet om, hvorfor hun havde brug for at lære tysk. Nanna mener, at tyskundervisningen bidrager til overlevering af stereotyper, så længe der *ikke er nok indførelse i kultur*.

Derudover viser samtalen med den 15-årige pige, at familien spiller en stor rolle angående fastholdelsen af gamle billeder – herunder også forestillingen om, at *tysk (overhovedet) ikke er hipt (!)*. Alligevel kunne en kontakt med en skole bringe tysk tættere på Nanna. Hun begrundede dette med, at det gav *en anden opfattelse*, samt at hun havde *mere respekt* over for sproget og kulturen. Af et samarbejde forventer Nanna, at hun bliver *udfordret, kan improvisere* og tager på besøg for at se, *hvordan Tyskland er* i virkeligheden. Hun savner i sin tyskundervisning at erfare mere om den tyske kultur, fordi hun er stadigvæk *i tvivl om, hvordan Tyskland er*. Hun ønsker sig et *bredere billede*.

8. DISKUSSION OG METODEKRITIK

8.1. KRITIK AF RAMMEBETINGELSER OG SPØRGESKEMAET

Da jeg blot har adspurgt 72 elever fra tre forskellige trin fra en folkeskole, kan min undersøgelse ikke vurderes som repræsentativ, men som en stikprøveundersøgelse.

Dette betyder, at mine resultater kun giver et lille indblik og ikke kan overføres på alle teenagere i Danmark. For at få et bredere billede af Tysklands image i Danmark, havde det været nødvendigt, at spørge mangfoldige skoler og flere elever over hele landet. Desuden kunne det have givet en interessant vinkel, hvis jeg havde skelnet mellem de forskellige klassetrin for at få et endnu mere præcist billede af typiske interesser eller fordomme med henblik på alderen.

Lyshøjskolen i Kolding har ry for at være en god skole med dygtige og socialt stærke elever og forældre. Af den grund kan mine resultater sandsynligvis fremvise et mere positivt billede, end det ville have vist sig på skoler med mere socialt belastede børn. Jeg kendte en klasse ud af de tre, dvs. min påvirkning som lærer kunne også have været relevant i forhold til at eleverne tager spørgeskemaet mere seriøst. Desuden skal der stilles spørgsmålstejn ved, om alle elever svarede oprigtigt, da de eventuelt var bange for, om deres tysklærer kommer til at se resultaterne. Generelt er ulempen ved spørgeskemaet, at eleverne ikke bruger særlig megen tid på det og dermed



formodentlig ikke svarer detaljeret nok. Derfor skal spørgsmålene altid være præcise, forståelige og let tilgængelige. I nærværende undersøgelse har jeg prøvet at lægge mærke til det sidstnævnte, dog er omfanget af mit skema formodentlig for stor. 11 spørgsmål samt underpunkter kan gøre at eleverne føler sig stressede eller giver dem lyst til at bare få det overstået. Oven i købet havde de adspurgte elever ikke ro nok til at krydse spørgsmålene af: Emnet var i den grad så relevant og interessant for dem, at de fleste klasser ikke kunne lade være med at diskutere med deres sidemand. På den måde var især spørgsmålene 8 (3 ord om Tyskland) og 11 (populære tyskere) påvirket, fordi svarene netop blev sagt højt i klassen. Ydermere kan mit spørgeskema kritiseres med henblik på svarmulighederne: Hvert spørgsmål kunne blive krydset af med "andet", hvor det er meningen at man her kunne skrive sit eget svar. Dog var ikke plads til at notere egne svar, således havde det til følge, at mange krydsede af ved "andet" uden at skrive deres mening. Også spørgsmål 6b og 7b var problematiske: "Hvis ja" eller "hvis nej" spørgsmål henvender sig kun til en del af de adspurgte, fordi svarmulighederne blev sprunget over.

Til sidst kan jeg stille spørgsmålstejn ved spørgsmål 3: Svarmuligheder varierede i en sådan grad, at det ikke gav et præcis billede af, om rollespil eller gruppearbejde er en fast bestanddel af tyskundervisningen.

8.2. KRITIK AF INTERVIEWET

I min opgave har jeg generaliseret, at Nannas mening står for mange andre teenagere på den samme alder. Naturligvis er Nanna kun en pige med en subjektiv mening, som bliver påvirket af hendes familie og omgivelser. Dermed kan jeg ikke gå ud fra, at hendes opfattelser er stedfortrædende for alle unge, tværtimod giver samtalen med hende kun et lille indblik i hendes forståelse af verden. Faktum er at Nanna har fået spørgsmålene på forhånd kan vurderes kritisk, fordi hun har haft tid at forberede sig og danne sig sin mening. Dermed var interviewet ikke spontant samt at det eventuelt blev påvirket af mine forventninger. Derudover kan konstateres en "carry-over-effekt", dvs. „respondentens svar er påvirket af tidligere stillede spørgsmål eller berørte temaer i undersøgelsen“. (Andersen & Blach, Tysk og fransk fra grundskole til universitet, 2010, p. 97) Nannas svar på det sidste spørgsmål („Er der noget i din tyskundervisning, du savner?“) er påvirket af både det omtalte emne kultur og min holdning som interviewer.



8.3. OVERORDNET KRITIK AF MIN UNDERSØGELSE

Generelt vil jeg påpege, at hele min undersøgelse er meget bred og omfangsrig. På den ene side får jeg meget ud af emnet, på den anden side er de tre områder kultur, sprog og tyskundervisning i høj grad komplekse og alsidige. Desuden har jeg hovedsagelig fokuseret på tysklandsbilledet blandt de unge. Da jeg ikke har haft muligheden til at gennemføre et egentligt grænseoverskridende projekt, er det kun muligt at antage, om dette ville bringe tysk tættere på eleverne. Samtidig viser dette faktum, at oprettelsen af samarbejde med en tyske skole kan være vanskeligt i virkeligheden.

9. KONKLUSION

Det kan konkluderes, at tysklandsbilledet i den nuværende generation er præget af både gamle, klichéprægede fordomme og nye nuancer bestående af f.eks. sport og byen Berlin. Netop dette billede kan blive påvirket af tyskundervisning, og denne kan desuden bidrage til, i hvilken retning de unges opfattelse bevæger sig.

Det vil sige, at der stilles store krav til tyskundervisningen i forhold til både indlæring af sproget og kulturens overlevering. Eleverne er bevidste om, at det tyske sprog er betydningsfuldt for deres videre fremtid, men deres indre motivation til at lære sproget og kultur er begrænset, da tysk hverken bliver anset for at være „højt“ eller er en del af de unges hverdag. Det nærværende kendskab til Tyskland stammer hovedsageligt fra historieundervisning eller hjemmefra. Således mangler der en stor grad af egeninteresse, som er en forudsætning for motivationen til at danne sig sit eget billede om Tyskland, sproget og kulturen. Drivkraften og motivation spiller således en stor rolle i forhold til interkulturel kompetence: Åbenhed, dannelse af sin egen mening og viden om en anden levevis skal konstant udvikles og være en fast bestanddel af sprogundervisning. Derudover styrker den interkulturelle kompetence en række personlige kvalifikationer, som endelig kan påvirke indstillingen overfor hele samfundet. At være i stand til at skifte perspektivet og træde udenfor viser den almene helhedstanke, der ligger bagved sprogundervisningen. Tyskundervisning indebærer langt mere end grammatik eller syntaks og burde derudover lægge vægt på de samfundsmæssige, politiske og personlige kvalifikationer, der er relevante for at handle som en verdensborger.

Elevernes refleksionsevner udfordres bedst muligt, når undervisningen består af høj autenticitet og meningsfuldhed. Netop derfor spiller nabosprogsdidaktik og grænseoverskridende projekter en stor



rolle for at åbne de unge. Ved hjælp af en sådan realistisk og autentisk form for didaktik kan eleverne komme til at se, at tysk faktisk er tættere på dem end de tror. På den måde kan tyskundervisningen forhåbentlig få en funktionalitet i elevernes øjne, samt at et moderne tiltag tilskynder til en omstrukturering af gamle billeder. Imageproblemet af Tyskland, undervisningen og sproget kan modificeres og genopbygges, samtidig med at de unge får nye erfaringer og indsigter, som danner dem og deres handlekompetencer. Det er værd at stræbe efter et nyt Tysklandsbillede der hedder: “Tysk er hipt, Tyskland er trendy og tyskundervisningen er mere end grammatik, grammatik, grammatik!”

10. AFSLUTTENDE TANKER

I min praktik har jeg inddraget den interkulturelle dimension ved at interviewe min nevø Felix, som er elev på et tysk gymnasium og går i 6. klasse. Interviewet omhandlede det tyske skolesystem, karaktergivning, opdeling i niveauer og Felix' mening om dette. Efter min 7. klasse fra Lyshøjskolen har hørt interviewet, skulle de forberede spørgsmål til ham og fortælle om deres skolegang. Denne mail-udveksling gav tyskundervisningen en form for autenticitet og meningsfuldhed samtidig med at eleverne kunne øve deres sproglige færdigheder. Elevernes respons på dette undervisningsforløb var udmærket og viste også mig som lærer, at det netop er det, hvad de unge vil have mere af: Kontakt med tyskere for at lære kulturen og sproget fra en autentisk person. Selvom jeg ikke har inddraget en skole over grænsen, var mit “eksperiment” ikke forbundet med komplicerede papirarbejde eller andre forhindringer. Generelt er det en god ide eller endda en nødvendighed for enhver sproglærer at oprette en kontakt til målsprogets skoler og elever. Især Syddanmark og Nordtyskland kunne drage stor nytte af den tætte beliggenhed og de relationer, landene allerede har. Regionskontor Sønderjylland-Schleswig arbejder netop på, at støtte og fremme naboernes sprogkompetencer, og „bakker også op om den dansk-tyske lærerforening, der gør et stort arbejde for at skabe netværk mellem dansk- og tysklærere i regionen og skabe bedre betingelser for sprogundervisningen.“ (Region Sønderjylland-Schleswig) Efter min opfattelse burde denne forestilling om et netværk fremmes og udnyttes mere, sådan at samarbejde mellem Danmark og Tyskland bliver synligt og realiseret – især som et eksempel for den nuværende unge generation, som danner en del af vores samfund og fremtid.



11. BIBLIOGRAFI

- Andersen, H. L. (2003). *Dannelse og sprog*. Undervisningsministeriet.
- Andersen, H. L., & Blach, C. (2010). *Tysk og fransk fra grundskole til universitet*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Brammerts, H. (2001). *Selvstyret fremmedsproglæring i tandem*. Aalborg: Center for sprog og interkulturelle studier.
- Brinkkjær, U., & Højen, M. (2011). *Videnskabsteori for de pædagogiske professionsuddannelser* (1. udgave, 1. oplag ed.). København: Hans Reitzels Forlag.
- Burup, G. (2011). *Rejselandet Tyskland - en sammenligning af Tysklands image & identitet*. Århus: Handelshøjskolen Århus.
- Byram, M. (2000). Evaluering af interkulturel kompetence. *Sprogforum* (18), pp. 8-13.
- Due, B. (2012 januar). Sprog er nøglen til verden. *Sproglæreren*, pp. 7-8.
- Gregersen Søndergaard, A. (2009). Den kulturelle dimension i sprogfagene - kulturundervisning i et transnationalt perspektiv. In M. Byram, & A. H. Gregersen Søndergaard, *Sprogfag i forandring - pædagogik og praksis* (pp. 55-85). Frederiksberg C: Samfundslitteratur.
- Hatti, J. (2009). *Undervisning og læring*. Retrieved 2014 8-april from Synlig læring-for lærere: <http://www.dafolo.dk/Synlig-læring---for-lærere.5168.aspx>
- Hoffmann, S., & Schart, M. (2008). Unbestimmtheit als Potential: Projektorientiertes Lehren und Lernen. *Fremdsprache Deutsch* (38), pp. 29-36.
- Hvid, M. (2000). www.folkeskole.dk. Retrieved 2014 2-april from Tidens kvalifikationer: <http://www.folkeskolen.dk/6767/tidens-kvalifikationer>
- Illeris, K. (2006). *Læring*. København: Roskilde Universitetsforlag.
- Illeris, K. (2007). Læringsteoriens elementer. In K. Illeris, P. Jarvis, & E. Wenger, *Læringsteorier* (pp. 11-39). Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Illeris, K. (2008). Orgainsering af læreprocesser. In J. H. Lund, & T. Rasmussen Norregaard, *Almen Didaktik* (pp. 129-150). Århus: KvaN.
- Illeris, K. (2013). *Transformativ læring & identitet* (1. udgave ed.). Frederiksberg C: Samfundslitteratur.
- Ja til sprog. (2013). *Ja til sprog*. Retrieved 2014 16-April from http://www.jatilsprog.dk/sites/default/files/Invitation%20til%20Ja%20til%20Sprog%20konference%20_0.pdf
- Jacob, R. (2014). Nabosprogsdidaktik - er det en særlig måde at undervise på? *Nabosprog i Region Sønderjylland-Schleswig*, pp. 16-19.
- Jarløv, C. A. (2009 19-december). *Om relevansen af fremmedsprog*. (T. Harder, Ed.) Retrieved 2014 7-april from Ja til sprog: [jatilsprog.dk](http://www.jatilsprog.dk)
- Jensen, Angela; Olsen, Anne-Mette; Ritter, Christiane. (2014). Sprogkampagne for Region Sønderjylland-Schleswig. *Nabosprog i Region Sønderjylland-Schleswig*, p. 5.
- Jensen, H. P., Mark, C., & Salskov-Iversen. (2010). *En folkeskole i verdensklasse*. København: Rådet for Internationalisering af Uddannelserne.
- Langer, R. (2002). Dobbeltmoral og tyskerhad. *Pluk*, 8-15.
- List, P. (1994). Om stereotyper, især nationale. *Sprogforum* (1), pp. 14-18.
- Meyer, H. (2010). *Was ist guter Unterricht?* (7. Auflage ed.). Berlin: Cornelsen.
- Nanna. (2014 februar). Interview elev. (D. Andresen, Interviewer)
- Nass, B., & Ravn, S. (2010). *Bacheloropgaven-en guide til lærerstuderende* (1. udgave ed.). København: Gyldendal.



- Nielsen, B., Nielsen Grønbeck, L., & Mølgaard, N. (2010). *Professionsbachelor uddannelse, kompetencer og udvikling af praksis*. København : Professionshøjskolen UCC .
- Ordbog, D. D. (2014 2-april). *Den Danske Ordbog*. Retrieved 2014 2-april from Det Danske Sprog- og Litteraturselskab: <http://ordnet.dk/ddo/ordbog?query=stereotyp&search=Søg>
- Ordbog, Den Danske. (2014 2-april). *Den Danske Ordbog*. Retrieved 2014 2-april from Det Danske Sprog- og Litteraturselskab: <http://ordnet.dk/ddo/ordbog?query=stereotyp&search=Søg>
- Region Sønderjylland-Schleswig. (n.d.). *Region Sønderjylland-Schleswig*. Retrieved 2014 15-April from Sprog - vejen til forståelse: <http://www.region.de/index.php?id=5&L=1>
- Risager, K. (1996). Hænger sprog og kultur nu også sammen? *Sprogforum* (2), pp. 18-22.
- Risager, K. (2000). Lærerens interkulturelle kompetence. *Sprogforum* (18), pp. 14-20.
- Risager, K. (2012 oktober). Verdensborger. *Sprogforum* (55), pp. 14-19.
- Ritchie, T. (2007). Om Illeris' læringsteori. In T. Ritchie, *Teorier om læring : en læringspsykologisk antologi* . Billesø & Baltzer.
- Roche, J. (2005). *Fremdspracherwerb und Fremdsprachendidaktik* (2.udgave ed.). Thübingen: UTB basics.
- Schramm, M. (2008). Et nyt tysklandsbillede. *Weekendavisen* (12), 4-5.
- SyddanskUniversitet. (2014 2-April). *SMIK*. (D. p. Hallsteinsdóttir, & P. D. Kilian, Editors) Retrieved 2014 2-April from SyddanskUniversitet: <http://www.stereotypenprojekt.eu/>
- Thisted, J. (2010). *Projektorienteret videnskabsteori og forskningsmetodik* (1.udgave, 3.oplag, 2012 ed.). København: Munksgaard.
- Ting Graf, S., & Skovmand, K. (2004). *Fylde og form : Wolfgang Klafki i teori og praksis* . Klim.
- Undervisningsministeriet. (2009). *Elevernes alsidig udvikling*. København : Undervisningsministeriet.
- Undervisningsministeriet. (2009). *Fælles Mål 2009*. From Fælles Mål 2009 - Elevernes alsidige udvikling: <http://www.uvm.dk/Service/Publikationer/Publikationer/Folkeskolen/2010/Faelles-Maal-2009-Elevernes-alsidige-udvikling/Folkeskolens-formaalsparagraf>



12. BILAG

12.1. INTERVIEW MED NANNA

INTERVIEW ELEV

TYSKLANDSBILLEDE:

De fleste kunne nævne forskellige fodboldspillere, men så blev der nævnt Hansi Hinterseer eller Hitler.

1. **Har du en ide, hvorfor det er sådan?**
2. **Tror du, at din tyskundervisning bidrager til det billede af Tyskland, du har?**

KULTUR og SPROG:

Det virker, som om den tyske kultur og sproget ikke er til stede i danskernes hverdag (selv om det ligger lige over grænsen), men engelsk er mere i trend. (se resultater musik, tv)

3. **Synes du, tysk (sprog eller kultur) er hip?**
4. **Hvad synes du, kunne bringe tysk tættere på dig?**

GRÆNSEOVERSKRIDENDE PROJEKTER:

Resultater viser: de fleste ønsker sig samarbejde

5. **Har du et forslag til hvordan sådan et samarbejde kunne se ud?**
6. **Hvad forventer du / ønsker du dig af en kooperation?**

TYSKUNDERVISNING:

7. **Er der noget du savner i din tyskundervisning?**



INTERVIEW MED NANNA - TRANSKRIPTION

Dorthe: Så går vi bare i gang.

Åltså, ehm.. I min undersøgelse, der kunne de fleste elever ud af de tre klasser faktisk nævne alle mulige foldboldspillere, altså jeg kan ikke huske dem, men det var rigtig, rigtig mange. Så det var faktisk den største del. Det kan man faktisk også se her. Det er sådan mere end halvdelen, som har nævnt alle mulige [foldboldspillere]. Men så kom der bagefter Hansi Hinterseer, som ikke engang er tysker, og ehm... så kom der Adolf Hilter, og så Angela Merkel også.

Har du en ide, hvorfor det er sådan, at de fleste nævner Hansi Hinterseer?

Nanna: Det egentlig er lidt sjovt, fordi selvom vi er så tæt på hinanden, så er der nogen kulturforskel. Og jeg tror, vi danske unge, rigtig mange af os, vi har en forestilling om, at vi er lidt mere frem end tyskerne. Vi er lidt mere sejere, vi forbinder lidt tyskerne med sådan noget Hansi Hinterseer agtigt. Altså vi forstiller os: nåh det er noget mormor og morfar ser i fjernsyn, hvor jeg tror, det er et forvrænget billede vi har, også fordi vi ikke har så meget kendskab til... Fordi... altså vores undervisning, som jeg har haft i tysk, vi har haft mange forskellige lærer. Der har aldrig været så meget med kultur. Altså det har mest bare været grammatik, grammatik, grammatik uden egentlig at forstå: jamen hvad er det Tyskland er... og hvorfor er det vi skal bruge det?

Jeg tror det er derfor, så tænker man bare: Hansi Hinterseer... nåh ja, tysker, nok... et eller andet...

Dorthe: Ja, men tror du også, det kommer fra din familie, eller er det tyskundervisningen, som viser det der billede af tyskland, eller er det sådan stereotyper eller...?

Nanna: Ja, jeg tror det er stereotyper, som er opstået i den danske kultur. Og det er jo egentlig underligt, når som sagt, vi er så tæt på hinanden, at den opstår, men det har det altså gjort.

Dorthe: Ja, så du tror at tyskundervisningen bidrager?

Nanna: Det bidrager i hvert fald med det, så længe der ikke er nok indførelsen i kultur.

Dorthe: Ja, så du ville sige, der skulle egentlig være mere fokus på kultur i tyskundervisningen?

Nanna: Vi har haft 4 forskellige lærer nu, ja... fordi der har været noget rod. Den vi har nu hun er rigtig god til at putte det ind i og det. Jeg har ikke kunnet tysk, jeg gad ikke at deltage i tysk, synes det var svært og jeg kunne ikke forstå, hvad skal jeg med det og hvorfor? Jeg kan engelsk. Og så da hun kom og lærte os noget om kultur... Så tænkte nåh, det er egentlig spændende! Så det betyder meget hvordan undervisningen er. I hvert fald for de unges opfattelse af tysk.

Dorthe: Det er jo faktisk også det... jeg fik frem i min undersøgelse, at kulturen... altså jeg har faktisk spurgt ehm... hvad de er mest interesseret i tyskundervisningen, og der sagde de fleste kultur og lifestyle. Men det sjove er faktisk, de er interesseret i det, men de ved ikke en skid om det. Ehm... Altså det viser f.eks. når jeg har spurgt det med tysk musik eller tysk tv... Det er så mange der slet ikke ser tysk tv eller hører musik.

Så ehm... synes du selv, altså at tysk er hipt?



Nanna: Overhovedet ikke! Men det er som du siger måske også lidt fra vores forældre. Så snart man starter i 7. og man skal til at starte med tysk, så begynder ens forældre ikke på forhånd at sige det er nederen, men sådan ”Oh, ja det er ikke så sjovt, men du værner dig til det.” Altså det er ligesom om der er stadigvæk lidt af den der gamle skole, som der hænger sammen med tysk for os, som vores forældre giver videre, ikke?

Dorthe: Ja. Og hvad synes du, kunne bringe tysk tættere på dig?

Nanna: Jamen det kunne faktisk som du siger at have kontakt med en skoleklasse derned. Måske have bare en klasse tog derned og se okay de er faktisk ikke helt oldemorske eller Hansi Hinterseer.

Dorthe: Okay, fordi mine resultater de viser også, at de fleste ønsker sig sådan et samarbejde med en anden skole. Har du et forslag for, hvordan sådan et samarbejde kunne se ud?

Nanna: Jamen vi har selv haft nogle pennevenner fra England, som vi skrev med og skypede med og det ene og det andet. Og det var egentlig rigtigt fedt, fordi det gav os en anden opfattelse af: Nåh okay, der er andre unge bare med et andet sprog og en anden kultur. Og det kunne være det samme i tysk, med at lære andre tyskere at kende. Det vil i hvert fald for mig også give mere respekt for det. Fordi jeg skal nok indrømme, jeg synes tysk er sådan lidt: och... Men hvis der så var nogle andre, der snakkede det og også hørte musik på det, ville jeg måske tænke: Nåh okay. Det ville give en helt anden opfattelse af det.

Dorthe: Ja. Sådan at du ser relevansen faktisk, hvorfor du skal lære eller kunne lære tysk. Okay. Hvad forventer du så? Forventer du så et samarbejde?

Nanna: Jeg tror, det ville være rigtig udbytterig for begge parter. Sådan at vi... Altså jeg ville bare forvente noget udveksling eventuelt på skrift, frem og tilbage måske som sagt snakke på skype, udfordre sig selv lidt og se hvor meget man kan, sådan... improvisere og så måske møde dem en dag i en tur, tage ned til dem og se: Nåh okay... Det er det de er.

Dorthe: Tror du så, dit billede ville være... altså... kunne ændre sig? Kunne du være åben for det at det... det er sådan set at du... bagefter tænker: ej, tysk er måske lidt sejere end jeg tænkte...?

Nanna: Ja, det er helt sikkert. Det er mere fordi vi er uvidende, at vi har den anden holdning.

Dorthe: Okay, mit sidste spørgsmål: Er der noget i din tyskundervisning, du savner?

Nanna: Ja, som sagt faktisk det der med kulturen. Jeg er stadigvæk i tvivl om, hvordan er Tyskland altså. Hvis nogen siger Tyskland, så er det første jeg tænker på: Nåh okay 2. Verdenskrig og så og så noget folkemusik. Det er jo sådan tingene er koblet sammen med... men det er altså man vil gerne have et bredere billede... det kunne jeg i hvert fald godt tænke mig.

Dorthe: Okay. Tusind tak i hvert fald for interviewet.

12.2. SPØRGESKEMA TIL 7., 8., 9. KLASSE – TYSKUNDERVISNING, TYSK SPROG & KULTUR

Spørgeskema om tyskundervisningen, det tyske sprog og kultur

Din tyskundervisning:

- Hvordan vil du beskrive din tyskundervisning?
Svær__ kedelig__ spændende__ andet__
- Hvad interesserer dig mest i tyskundervisningen?
Grammatik__ kultur & lifestyle__ kommunikation & dialoger__ andet__
- Hvor tit laver I rollespille eller gruppearbejde i tysktimerne?
Næsten hver time__ en gang om ugen__ en gang om måned__ andet__
- Er de bøger og film I bruger i tyskundervisningen
Aktuelle & interessante__ gamle & ikke tilsvarende til din alder__ andet__ ?
- Tror du, at samarbejde med en tysk skole i Tyskland (f.eks. elevudveksling) vil give dig lyst til at lære tysk?
Ja, helt bestemt__ måske, det er en god idé__ nej tak, ingen interesse__ andet__

Det tyske sprog:

- Kan du se vigtigheden ved at lære tysk?
 - Ja__ nogle gange__ slet ikke__ andet__
 - Hvis ja, hvad bruger du tysk til? _____
- Taler du tysk, når du tager til Tyskland (f.eks. for at handle)?
 - Ja__ nogle gange__ slet ikke__ andet__
 - Hvis nej, hvorfor ikke? _____

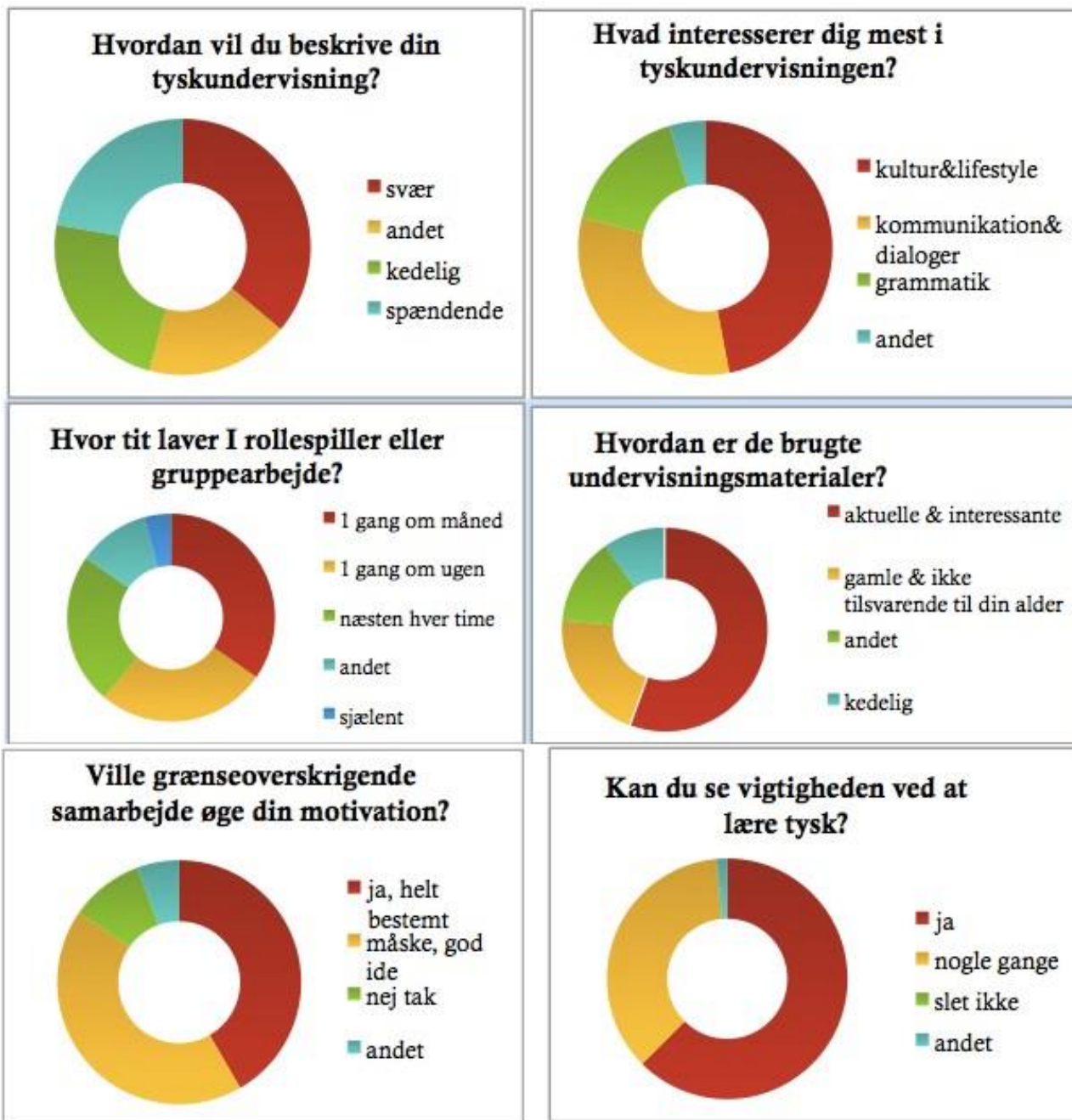
Den tyske kultur:

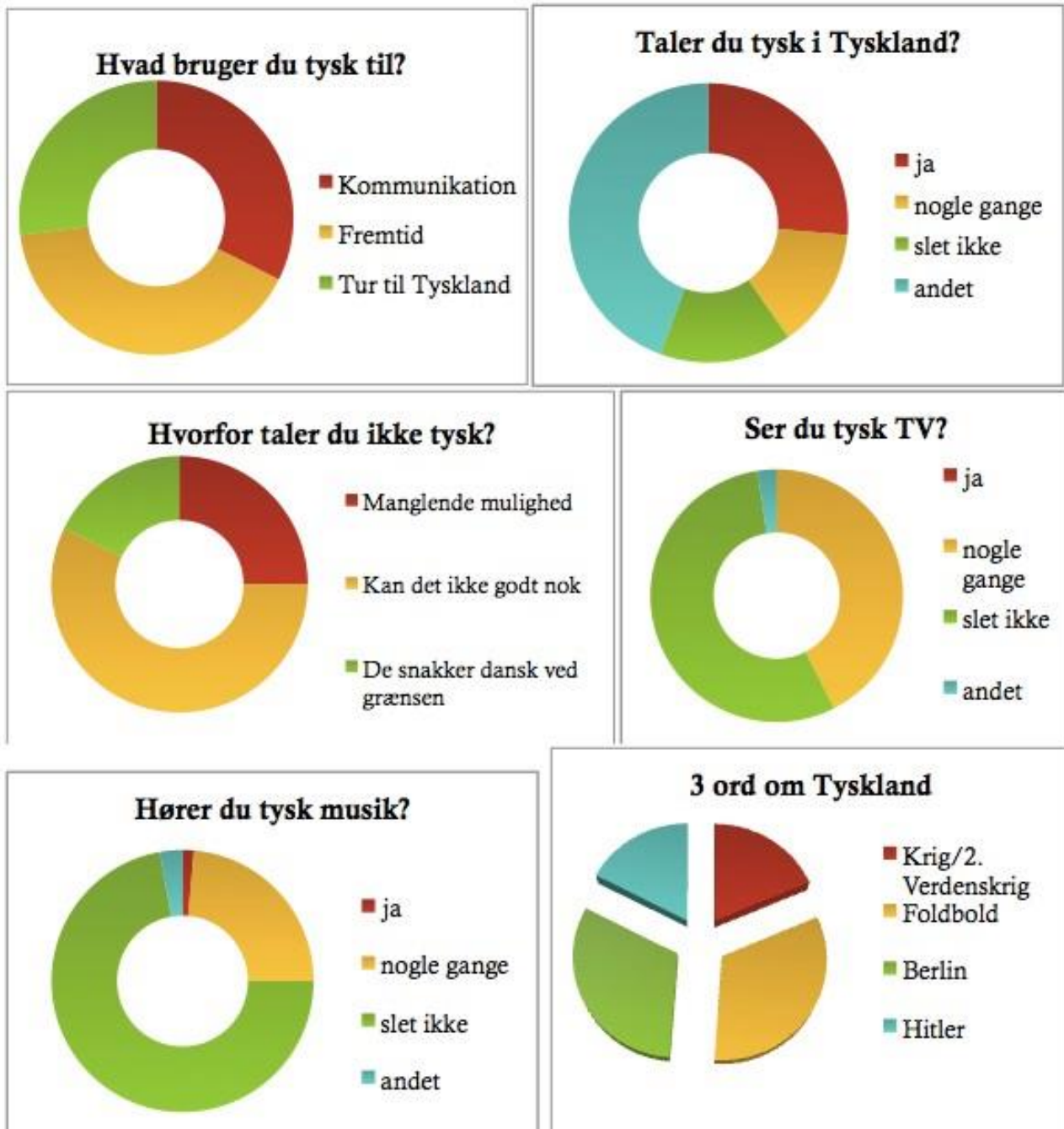
- Skriv de første 3 ord, som du tænker på i forbindelse med Tyskland.
1. _____ 2. _____ 3. _____
- Ser du tysk TV?
Ja__ nogle gange__ slet ikke__ andet__
- Hører du tysk musik?
Ja__ nogle gange__ slet ikke__ andet__
- Nævn nogle populære tyskere (sportsmand, model, sanger, band, skuespiller)
1. _____ 2. _____ 3. _____

Kommentar:

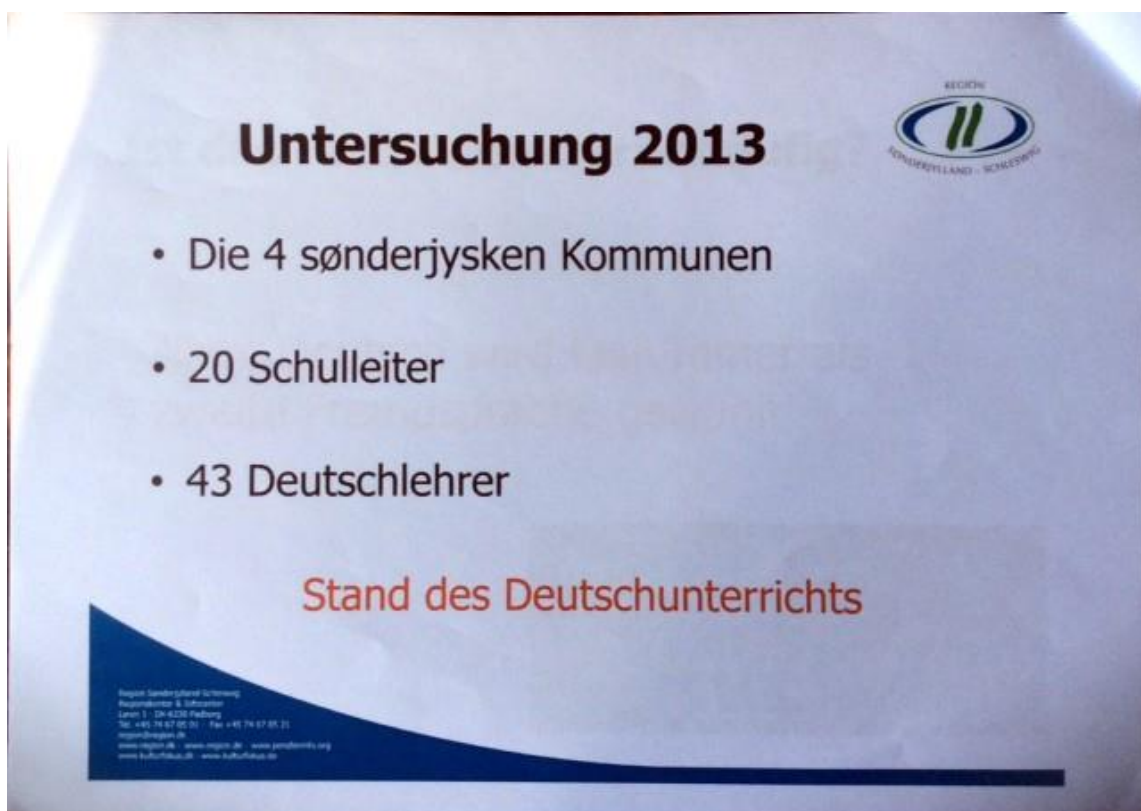


RESULTATER SPØRGESKEMA





12.3. UNDERSØGELSE REGIONSKONTOR SØNDERJYLLAND-SCHLESWIG SIDE 1, 4 OG 14



Vejleder
Karen Margrethe Aarøe & Anders Bech Thøgersen

